

O ENSINO DE DIDÁTICA EM CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO: RECONSTRUINDO UMA TRAJETÓRIA

Didática GT4

Lucia Regina Goulart Vilarinho (UNESA)

Introdução

É notório que a prática docente alimentada pelo seu contínuo questionamento tende a aperfeiçoar-se e a encontrar caminhos diferentes, particulares. É sabido, também, que o questionamento sistemático só acontece na vida profissional do docente quando este ultrapassa a fase inicial do “ensaio e erro”, na qual sua maior preocupação é descobrir / experimentar estratégias e procedimentos didáticos que lhe permitam atuar com um certo grau de segurança.

Chartier (2000, p.165) afirma que o processo de formação profissional representa “progressiva descoberta (ou invenção) do registro infinito, mas não aleatório, dos gestos de trabalho racionalmente realizáveis”, o que acaba por dimensionar dois tempos distintos na vida profissional: o tempo do reconhecimento dos “bons gestos” que tornam a vida cotidiana racionalmente realizável, configurado como uma questão de urgência para a existência profissional; e o tempo relativo ao crescimento da satisfação com o seu fazer, pautado em critérios que levam à reiteração, modificação ou ao abandono dos gestos constituídos. O primeiro tempo é prioritariamente dos iniciantes da carreira e o segundo diz mais respeito à formação continuada do profissional, esta entendida como processo de reflexão crítica sobre a prática.

É bem verdade que esses tempos vão depender muito do contexto onde se dá a prática profissional. Se o contexto é favorável à inovação e à reflexão sobre a ação, como é o caso do ensino em cursos de pós-graduação, certamente o tempo da satisfação ganha espaço e, paulatinamente, vai se consolidando um modo particular de concretizar a prática pedagógica; o profissional vai, então, construindo a sua identidade. De um modo geral, neste contexto específico, que coloca a pesquisa e a reflexão crítica em destaque, o tempo da satisfação é acompanhado do desejo de registrar os achados obtidos na sala de aula. Mais forte se torna o desejo quando o docente atua na área da educação, com a formação de outros professores, porque sabe o quanto foi penoso encontrar seus caminhos, guardando em suas lembranças as dificuldades que teve de ultrapassar ou com elas conviver. Um dos fatores mais relevantes para corporificar este desejo é a descoberta de alguns invariantes que se fazem presentes no ensino de uma determinada disciplina. Ao confirmar tais invariantes deve-se registrá-los e indicar como foram trabalhados.

Assim, o tempo da satisfação estimula o relato autobiográfico que tem como elemento fundante a memória, ou seja, nela se alicerça. Para Fernandez (1994), a memória, enquanto pesquisa, se caracteriza pelo repensar e pela reconstrução do passado com componentes vivos do presente. Rodrigues, citado por Santos (1996), salienta que é importante não confundir memória com história, uma vez que esta última é

uma disciplina de análise crítica, dinâmica, dialética, julgadora do processo de mudança e desenvolvimento da sociedade. Já o próprio Santos (op.cit), afirma que o termo memória é terreno fértil para todo tipo de formulação por ultrapassar o território específico dos historiadores, constituindo-se em campo de interesse para outras áreas como a Sociologia e a Psicologia. A memória parte do real em movimento; é fenômeno sempre atual, onde o passado, mais que reconstituído, é reconstruído em diferentes planos, nos quais se destacam o afetivo e o mágico, permitindo que valores ilusórios e míticos de um tempo morto renasçam de forma coerente e verossímil, através da obra de um autor. A marca da memória é a subjetividade; como diz Fernandez (op.cit., p.2) “ela é o próprio sujeito individual ou coletivo”. Apesar de ser, por natureza, impregnada de subjetividade, a memória é tida como fonte histórica, uma vez que faz a leitura do passado com olhar diferenciado, isto é, ela toma como referência as experiências do presente para analisar (reviver) o passado. Portanto, a memória é processada a partir da vivência do indivíduo, ou do grupo, em relação a determinado momento, passando por uma reconstrução à luz de dados do presente. Na realidade, toma o imaginário presente na reconstituição do passado. As autobiografias configuram-se como elementos importantes de pesquisa para a história e a memória na medida em que reconstróem o passado sob o controle do próprio memorialista. Para Le Goff (1992) a memória é vida, sendo elemento essencial do que se costuma chamar de identidade, seja ela individual ou coletiva. Considerando-se que a identidade hoje é intensamente buscada por indivíduos, grupos ou sociedades, não há como deixar de admitir a relevância da memória: ela busca salvar o passado para servir ao presente e ao futuro.

A vivência de dois tempos distintos em nossa experiência profissional no contexto do ensino superior, a descoberta de alguns invariantes no ensino da Didática em cursos de mestrado e a convicção da importância de reconstruir nossa trajetória na dimensão de memória, nos estimularam a produzir o texto que se segue: um relato autobiográfico.

Desvelando Dois Tempos no Ensino da Didática

Segundo Oliveira (1992), do início do século XX até a primeira metade da década de setenta, a Didática tratava o ensino de forma acrítica e positivista, estudando seus elementos e processos de forma estritamente técnica e pretensamente neutra, o que acabava por dissimular e reforçar o contexto de sua produção e seus propósitos. A partir da segunda metade dos anos 70 verifica-se a construção de uma Didática progressista, que se propunha a superar as anteriores: tradicional e tecnicista. Nos anos 80 surge um movimento de crítica e revisão da Didática que desemboca em duas propostas distintas: uma voltada para a sua negação, com a eliminação da disciplina dos currículos de formação de professores; e outra dirigida à sua afirmação, desembocando no esforço de construção de uma nova Didática, situando como problemas centrais de estudo: sua identidade, seu objeto e conteúdo. No entanto, a mesma autora acredita que nesse

movimento evolutivo houve mais deslocamentos no seu foco de atenção do que mudanças concretas no tratamento do ensino.

A docência em cursos de licenciatura (desde 1972) e na pós-graduação *stricto-sensu* em educação, iniciada em 1987, nos permitiu acompanhar e viver a trajetória dessa disciplina. Nos anos 70, colocamos em prática a pedagogia escolanovista/tecnicista: além de ser a pedagogia oficial, como afirmou Saviani (1983), era a que possuía mais suporte na literatura educacional, fosse nas livrarias ou em bibliotecas da área pedagógica. Livros sobre objetivos comportamentais; dinâmica de grupos, planejamento educacional e do ensino, orientação e avaliação da aprendizagem com base em medidas, constituíam leituras obrigatórias dos docentes. Era a “moda”. O Mestrado em Educação, concluído em 1976, ajudou a confirmar essa pedagogia. Na segunda metade dos anos 80, mais precisamente após concluir o Doutorado em Educação, nos empenhamos na desconstrução de nossas práticas. Repensando o passado, podemos afirmar que essas duas etapas do nosso processo de formação e atuação profissional confirmam o tempo dos “bons gestos” e o tempo da “satisfação”, indicados por Chartier (op. cit.).

1. O Tempo dos “Bons Gestos”

Um olhar autocrítico sobre o modo como conduzíamos nossas aulas nos cursos superiores de formação para o magistério (1972-1985), considerando algumas perspectivas filosóficas que hoje se projetam sobre o discurso e o fazer no campo da Didática, como por exemplo: (a) o entendimento de que educação significa emancipação do homem, ou seja, construção e exercício da autoconsciência, com a libertação de comportamentos e valores que se alimentam de produtos semiculturais que, ao invés de proporcionarem a verdadeira emancipação do homem em relação a si mesmo e à natureza, o transformam em mercadoria, levando-o a reproduzir uma consciência que não consegue compreender as relações sociais desiguais como relações históricas e passíveis de transformação (Adorno e Horkheimer, 1986); (b) a concepção de que a educação, ao se concretizar através da linguagem, está carregada de conteúdo ideológico e vivencial, o que equivale dizer que o uso da linguagem, em qualquer circunstância, é partidário e político, pois nele se inscrevem os processos culturais produzidos nos sujeitos que falam: produzimos a linguagem e somos produzidos por ela (Bakhtin e Voloshinov, 1988); (c) a

visão de que a educação, enquanto formadora do homem como sujeito de ação cognitiva, ética e política só se efetiva sob a égide de uma razão (comunicativa) capaz de produzir entendimento (Habermas, 1989); (d) o pensamento de que a educação precisa repor o ser humano social no centro de suas preocupações, o que implica a valorização da intersubjetividade e a busca de uma nova racionalidade marcada pela solidariedade, pela ética, pela diminuição das desigualdades, pelas escolhas individuais e grupais, pelo respeito às diferenças (Freire, 1992), nos permite visualizar claramente o tempo dos “bons gestos”.

Rememorar esse tempo nos provoca uma sensação ambígua de “perda de tempo” e de que “nem tudo foi perdido”. No plano desta sensação, lembramos das aulas expositivas e dos trabalhos de grupo que cuidadosamente planejávamos: em folhas de papel ofício, organizávamos, com o auxílio de uma máquina de escrever, o roteiro: cabeçalho, turma(s) a qual se dirigia, objetivo geral e seus objetivos específicos, estes cuidadosamente derivados daqueles, de modo que se obtivesse um “continuum”, tendo-se, também, a preocupação de verificar se eles iriam cobrar dos alunos comportamentos que pudessem ser observados (Mager, 1975), todos enquadrados prioritariamente nos níveis mais elevados da taxionomia de Bloom (1972), a saber: análise, síntese e avaliação ou, então, atendendo aos tipos mais hierarquizados de aprendizagem propostos por Gagné (1976): aprendizagem de conceitos, de princípios e resolução de problemas. Completava o roteiro a explicitação minuciosa de cada estratégia de ensino a ser utilizada, devidamente relacionada ao conteúdo, a indicação do tempo a ser gasto com elas e dos recursos audiovisuais de apoio, geralmente: quadro de giz, retroprojeter, cartazes, textos selecionados. Integrava, também, o roteiro a indicação das tarefas a serem cobradas (o “dever de casa”), que iriam permitir uma avaliação mais abrangente do aluno. Começávamos a ensaiar a avaliação formativa (Bloom et al, 1971; Turra et al, 1975) que, aliada à somativa, prova objetiva de final de semestre, pretendia “medir” ou aferir as competências alcançadas pelo aprendiz. Nesta perspectiva de avaliação, sempre que as condições permitiam, acoplávamos a proposta de Nagle e Richman (1973) do “ensino para a competência”. Naqueles anos, como as turmas das licenciaturas tinham muitos alunos, nunca menos de 50, era mais usual a aula expositiva, O espaço dos debates, ou do chamado “interrogatório didático”, se fazia presente, mas sempre tendendo a privilegiar o entendimento dos autores e das abordagens teóricas estudadas. Buscávamos, também, explorar o conteúdo na relação com a futura prática dos estudantes. Em nome do planejamento, contornávamos as perguntas, falas e argumentações dos alunos que pudessem atrapalhar a sua consecução. Nas obras de Mattos (1971) e de Carvalho (1972) sobre Didática Geral, encontrávamos o apoio necessário ao ciclo docente. O trabalho com as turmas de Formação Pedagógica nas áreas das ciências exatas, ciências biológicas e letras era mais “tranquilo”. Estes licenciandos aceitavam e se interessavam por nossas abordagens. Já com os alunos de História, Sociologia e Filosofia as aulas “esquentavam”: sempre apareciam aqueles que tudo questionavam, abrindo “brechas” para seus discursos políticos denunciadores de questões mais amplas que repercutiam na política educacional. Tais alunos nos desafiavam em duplo sentido: primeiro porque colocavam em risco o plano de aula que havia sido preparado com todo o cuidado; segundo, porque diziam coisas que abalavam nossa romântica convicção de que a educação iria promover o desenvolvimento social do país. Afinal,

estávamos ali para preparar bem os futuros professores, pensando que se chegassem à sala de aula bem instrumentalizados poderiam levar seus alunos a uma “verdadeira aprendizagem”. Esses licenciandos cumpriram um papel fundamental em nossa atividade profissional: nos ajudaram a repensar o conhecimento que trabalhávamos no campo da Didática e da Pedagogia. Inquietos e insatisfeitos, contribuíram para ampliar a nossa vivência e juntamente com os estudos conduzidos no Doutorado em Educação (neste curso não fizemos uma leitura sequer na área da Didática) foram elementos marcantes para que pudéssemos ultrapassar a fase dos “bons gestos”. Ao lado desses dois elementos cabe destacar que a vida cotidiana na universidade se enriqueceu com muitos debates, encontros, seminários e a disseminação de projetos de pesquisa que nos obrigavam a ler sistemática e profundamente conteúdos de outras áreas que não os da Pedagogia.

É importante destacar que no início dos anos 80, coincidindo com o período de abertura política do regime militar, se dá uma nova reflexão sobre os caminhos da Pedagogia no Brasil. Neste momento, foi colocada uma ênfase no papel político do educador, negando-se a perspectiva técnica do ensino-aprendizagem. Saviani (op.cit., p.43), destaca a problemática vivida pelo educador brasileiro nesta década:

imbuído do ideário escolanovista (tendência humanista moderna) ele é obrigado a trabalhar em condições tradicionais (tendência humanista tradicional) ao mesmo tempo que sofre, de um lado, a pressão oficial (tendência tecnicista) e, de outro, a pressão das análises sócio - estruturais da educação (tendência crítico - reprodutivista).

Nos anos oitenta também foram bastante divulgadas as relações entre educação e sociedade, através das contribuições de autores de inspiração marxista como Althusser, Bowles e Gintis, Baudelot e Establet, os quais situavam a divisão capitalista do trabalho como ponto de partida e de chegada para a explicitação do papel da escola, e pelos estudos de Bourdieu e Passeron que salientavam os processos usados pela escola como instrumentos de reprodução da cultura dominante (Silva, 1990).

O conjunto dessas experiências nos ajudou a aprofundar as inconsistências da Escola Nova e do Tecnicismo e a entender que a educação só pode ser compreendida no contexto das relações sociais de que nasce. A ruptura com os “bons gestos”, de início, deixou-nos confusa, desorientada, desanimada; mas à medida que recebíamos novos licenciandos e, a partir do final dos anos oitenta, com a atividade docente na Didática oferecida em nível de mestrado, fomos ensaiando um outro caminho para a prática pedagógica. Começa ali a desconstrução de nossa “alienação pedagógica”. Sem sombra de dúvida, o que nos permitiu enterrar os “bons gestos” foi a “desarrumação” da nossa cabeça: deixamos de situar o conteúdo, as técnicas, as tarefas, os recursos como ponto de partida e de chegada e passamos a colocar o aluno, a realidade da prática, com toda a sua complexidade histórica e social, no centro de nossas preocupações. Nesta reviravolta, não

podemos deixar de apontar a importância do estudo de obras de Paulo Freire que nos ajudaram a fazer da sala de aula o espaço do diálogo, da autonomia, do coletivo, do respeito às diferenças, da democracia, da ética, da solidariedade e da construção da utopia possível .

2. O Tempo da Satisfação

A disciplina Didática, com seus diferentes títulos (Metodologia do Ensino, Metodologia Didática, ou simplesmente Didática), oferecida em pós-graduações em educação, deveria se constituir em “locus” especial de discussão da prática pedagógica tradicional. No entanto, ainda é muito comum apresentar-se como “receituário” dirigido a instrumentalizar o futuro mestre (ou aquele que já é docente) a dar aulas.

O ponto de partida desse novo tempo tem sido o estudo das concepções sobre ensino-aprendizagem que os alunos, dos cursos de pós-graduação onde temos atuado, apresentam no primeiro dia de aula. De um modo geral, tais alunos chegam a esses cursos com a mesma postura que tínhamos nos anos setenta: valorizando propostas tecnicistas, as quais acreditam poder resolver seus problemas em sala de aula. Com formação variada (pedagogos, psicólogos, fisioterapeutas, assistentes sociais, enfermeiras, profissionais de informática, entre outros), a grande maioria já é docente e expressa claramente que está ali em busca de soluções para as inquietações de seu cotidiano profissional. Alguns se preocupam com a questão da participação do aluno na aula; outros se voltam especificamente para a transmissão do conteúdo (problema do método); um certo número se dirige obsessivamente para as dificuldades que encontram na avaliação da aprendizagem e assim por diante. Temos encontrado sistematicamente docentes de cursos de graduação que julgam haver uma correlação linear entre o ato de ensinar e o de aprender. Há quem afirme que a tarefa didática se reduz à apresentação clara de conteúdos e que quando o aluno não aprende não se pode culpar o professor. Os motivos para a não aprendizagem dos alunos são vários: falta de amadurecimento; pouca motivação para o estudo; despreparo acadêmico dos que chegam aos cursos superiores. Em 15 anos de trabalho com a referida disciplina em cursos de pós-graduação, nunca encontramos, nas respostas dadas ao questionário de sondagem aplicado no primeiro dia de aula, docente que colocasse em questão a sua própria prática, indagando se as dificuldades de aprendizagem de seus alunos poderiam estar relacionadas ao modo como desenvolvem o seu trabalho.

As preocupações registradas referem-se a fragmentos da prática pedagógica e evidenciam que esses sujeitos ainda não são capazes de pensar a atividade didática em uma perspectiva mais ampla. As concepções espontâneas ou alternativas que apresentam (Posner et al, 1982; Hashweh, 1986) indicam que esses sujeitos pensam sua prática de ensino por separação, redução, generalização, configurando, desse modo, que se encontram contaminados pelo paradigma de simplificação (Morin, 1990).

Pode-se, pois, afirmar que grande parte dos nossos alunos vem em busca de respostas pragmáticas para suas preocupações. Nesta perspectiva, tendem a situar a Didática como “técnica de ensino”, o que tem nos desafiado: como fazê-los perceber a complexidade da docência no ensino superior que envolve uma série de entrelaçamentos, entre os quais pode-se destacar: (a) relação educação / sociedade; (b) relação ensino / pesquisa; (c) relação conteúdo / forma; (d) relação teoria / prática; (e) relação ensino / aprendizagem (Veiga, 1993). Todas essas relações, por sua vez, entre si relacionadas. As expectativas dos mestrandos têm sido, de um modo geral, as mesmas: elas constituem o que designamos de inavriantes, que precisam ser desconstruídos.

Na convivência com esses alunos nos vemos em um passado não muito distante e recordamos dois elementos que contribuíram para a nossa ruptura com as pedagogias tradicional / escolanovista / tecnicista, a saber: o teor das leituras realizadas - provocativas, desafiantes, desestabilizadoras do nosso conhecimento e o modo como discutimos os conhecimentos construídos - com humildade para aceitar as divergências e abertura para o novo. Tais elementos têm dado a orientação básica para a nossa atividade com os mestrandos; esta busca levá-los a desconstruir mitos, ilusões e ingenuidades didáticas ancoradas na racionalidade instrumental do ensino, promovendo a troca de saberes na perspectiva da transitoriedade do conhecimento.

A disciplina Didática do Ensino Superior, nos cursos de mestrado, de um modo geral, possui uma carga horária de 45 horas-aula. Usualmente, ela se concretiza em 15 encontros semestrais (um encontro por semana com três horas- aula). Esta carga horária exige que o seu docente seja bem realista e não se engane, almejando grandes mudanças na prática pedagógica do alunado. Uma limitação dessa ordem reforçou a nossa visão de ensino universitário, situada na mesma dimensão de Herrero (1996, p.21), como “um proceso de ayuda para la búsqueda, adquisición y construcción del saber científico, así como un proceso intelectual que critica estos conocimientos”, que faz com que os alunos “adquieran una progresiva autonomía em su formación; desarrollen capacidades de reflexión; aprendan el manejo de lenguajes e instrumentos especializados”.

Tantos anos de trabalho levaram-nos a consolidar um caminho que tem sido avaliado positivamente pelos alunos (avaliação da disciplina no final do semestre) e que se volta essencialmente para a consecução

de três grandes objetivos de ensino, a saber: (1) promover a troca de saberes/conhecimento entre os atores do processo (alunos e professora) a partir de leituras específicas e de debates sobre o que todos realizam na sala de aula; (2) com base nessa troca, desconstruir as concepções espontâneas expressas tanto no primeiro dia de aula, através de questionário específico, como ao longo das discussões planejadas em comum acordo; e (3) promover a conscientização coletiva quanto à necessidade de educação continuada no campo da Pedagogia, seja através de novos cursos, do autodidatismo, ou de grupos de estudo que se voltam para a reflexão crítica do fazer cotidiano. Esses objetivos constituem as nossas possibilidades e se ancoram no pressuposto de Adorno (citado por Sobreira, 1997, p.206) de que a teoria é força transformadora, justamente por ser diferente da prática: “quando o pensamento acerta em algo importante, produz um impulso prático, por mais que se retraia, Apenas pensa quem não se limita a aceitar passivamente o já dado”. Concordamos com esses autores: a unidade entre teoria e prática imita a falsa identidade entre sujeito e objeto. Para eles teoria e prática não são imediatamente unidas e, também, não podem ser consideradas absolutamente distintas. A relação entre ambas é de descontinuidade, não havendo independência entre elas, nem sendo uma critério para a outra. Assim, como não podemos ir diretamente à prática docente dos alunos, visto que nossa disciplina não se constitui em estágio supervisionado, colocamos o discurso de seus atores no centro de nossos debates, fazendo com que a auto-reflexão sobre os diferentes processos de ensino desenvolvidos seja feita no confronto com teorias ou abordagens sobre o fenômeno educativo, ou que com ele possuam íntima relação.

Ao levantar e estudar as concepções alternativas dos alunos sobre a relação ensino-aprendizagem, constatamos três invariantes: (a) eles vêm a Didática como “técnica de ensino”, ou seja, na perspectiva instrumental, nela procurando respostas rápidas para a sua docência; (b) colocam a própria prática como foco de suas reflexões, isto é, estão apenas preocupados com os problemas do seu dia a dia; e (c) raciocinam de forma disjuntiva / reducionista / unidimensional, valendo-se do paradigma de simplicidade que, segundo Morin (op.cit.), põe ordem no universo e dele expulsa a desordem. Nesta linha de raciocínio, separam o que está ligado (disjuntam) e unificam o que está disperso (reduzem).

Tais invariantes determinam o processo didático a ser conduzido. Em um primeiro momento, depois de aplicado o questionário que levanta as concepções espontâneas, passamos a discutir o programa da disciplina: sua ementa; os objetivos de ensino; as sugestões de leituras; as formas de trabalhar o conteúdo (debates e seminários); a bibliografia indicada e os critérios de avaliação, estes tomando como suporte a idéia de “portfolio assessment” (Valadez, 1996), ou seja, a proposta de considerar como objeto de avaliação o conjunto dos trabalhos produzidos pelos alunos, individualmente ou em grupo. É importante esclarecer que os critérios são definidos a partir das avaliações da disciplina conduzidas em turma anteriores. Apresentamos aos alunos um elenco de

pontos positivos e negativos, que por nós vêm sendo consolidados. Uma vez lidos, eles apontam aqueles que devem ser considerados ao longo do semestre. Fica, também, acertado que cada texto tomado como referência para os debates será resumido em uma única lauda, resumo este que terá de conter as teses ou idéias principais apresentadas pelo autor, redundando em um novo texto, organicamente constituído. Assim, em todos os encontros destinados aos debates os alunos entregam um resumo que, lido e comentado por escrito pela professora, é devolvido na aula subsequente. Oferecemos, ainda, uma lista de 12 a 15 temas na área da Didática para que os alunos selecionem os que gostariam de aprofundar através de seminários, deixando que incorporem outros assuntos, de sua preferência. Pensamos que não importa o tema escolhido, mas o que o aluno vai estudar para iluminar suas argumentações e proposições junto aos colegas e professora.

A aplicação do questionário, a discussão do programa e dos temas dos seminários e a leitura das avaliações consolidadas consomem três horas aula (um encontro), o que pode parecer uma perda de tempo. No entanto, tal discussão objetiva o comprometimento de todos, condição indispensável ao processo. Ao final desse primeiro dia, indicamos as leituras que sustentarão os debates do segundo e terceiro encontros, todas voltadas para a compreensão de cenários que afetam diretamente a docência em nível superior.

A discussão desses cenários respalda-se em Sobreira (op.cit.), que destaca a necessidade de se desenvolver no processo de formação de professores a auto-reflexão sobre as contraditórias individuais (experiências do cotidiano) e a elaboração do passado coletivo e do processo histórico-social pelo qual a profissão se determina e se identifica. Partindo das situações que nossos alunos-docentes encontram no seu dia-a-dia, tentamos provocar a auto-reflexão sobre a ontogênese do professor sujeito (esclarecimento interno do indivíduo na sua relação com a profissão que exerce) e sobre a filogênese da profissão, o que implica em auto-esclarecimento quanto aos conteúdos concretos e inconscientes que condicionam o exercício da profissão. Nesta perspectiva, esclarecemos que não estamos ali para dar “receitas” ou apresentar soluções aligeiradas para os problemas da prática pedagógica, mas sim para promover uma discussão crítica e facilitar a cada um a busca de seu caminho como docente.

Em função do teor e rumo que as discussões tomam nesses dois dias, propomos as leituras subsequentes. Assim, não há nada definido “a priori”; o processo de estudo vai sendo construído com as pistas oferecidas pelos próprios alunos, que nos indicam suas necessidades de leituras, estas por nós sempre vinculadas aos invariantes mencionados.

Nos quarto e quinto encontros abre-se o espaço para discutir-se o “mito do porto seguro” (Japiassu, 1983) e suas implicações no processo educativo. No bojo dessa discussão inscrevem-se questões como: (a) incerteza e insegurança; (b) acaso e caos; (c) patologia do saber; (d) pensamento complexo. O objetivo fundamental desses dois encontros é desestabilizar o pensamento simplificador que a maioria dos alunos

expressa desde o primeiro dia de aula. É importante que o debate os conduza a uma nova percepção da incerteza, ou seja, que consigam vê-la como indispensável ao avanço do conhecimento. Aqui parece estar uma das “pedras de toque” da ruptura com o paradigma tradicional de ensino: quando se dá a compreensão da importância de viver com a incerteza, compreende-se que o conhecimento nasce da dúvida e que todas as respostas são provisórias; portanto torna-se inaceitável o dogmatismo docente. Neste momento, chamamos atenção para a “patologia do saber” ou “inteligência cega” (Morin 1990 e 2000) que mutila o conhecimento e desfigura o real. É importante, nesta etapa, que o aluno consiga perceber-se obsoleto em termos de pensamento, por ainda estar preso ao paradigma da simplificação

Trabalhadas as oposições: certeza / incerteza e simplificação / complexidade, obtemos uma série de evidências que denotam mudanças no discurso dos alunos. Começam a surgir os primeiros questionamentos sobre o modo como vêm o conhecimento. São as primeiras conquistas: o aluno-docente compreende que o conhecimento instituído é transitório e que seu papel de “doador” de conteúdos já não é mais condizente com a era de incertezas que vivemos. A liberdade de expressão por nós cultivada permite ao mestrando contrapor suas posições a outras mais elaboradas; fica perplexo ao verificar que suas respostas são simplistas. Nos debates há sempre algum aluno que complementa: “não é bem assim”...; “mas não é só isso”...; “tal autor nos aponta outra abordagem”... Temos encontrado alunos extremamente espontâneos que declararam estar sofrendo uma mudança interior de paradigma. Outros, mais resistentes, não dão qualquer destaque a possíveis alterações no seu modo de pensar e ver o mundo. Neste ponto, fica nítida a existência de dois grupos na sala: os que estão empolgados com o que está sendo lido e discutido, portanto, exibem uma postura favorável a mudanças e os que se apresentam enigmaticamente, sem nos dar pistas sobre as suas predisposições para alterar a prática tradicional. Este último grupo passa a ser nossa maior preocupação, não apenas nos debates, mas também em relação a uma série de pequenas leituras, com potencial de gerar impacto, que passamos a selecionar e oferecer complementarmente, visando sensibilizá-los quanto à necessidade de mudança.

É importante destacar que nosso papel nos debates é muito mais de ouvinte e de mediadora, no sentido de permitir a todos participarem. Quando necessário, esclarecemos conceitos mal compreendidos ou colocamos questões que possam estimular ou fazer com que as falas não se distanciem muito dos objetivos pretendidos. O tempo nos ensinou que os próprios alunos, neste nível de ensino, conseguem chamar atenção para os pontos principais das leituras. Esta capacidade deve ser sempre aproveitada e

estimulada na medida em que é geradora da horizontalidade na comunicação, retirando do docente a pretensão de que tudo sabe e de que a última palavra deve ser sua.

A partir do sexto encontro já temos condições de discutir a produção do conhecimento no ensino superior. Julgamos que o ponto de partida está na compreensão do significado de conhecimento: conhecimento como processo e conhecimento como produto (Leite, 1995). Para dar conta da segunda concepção expomos a turma, no sétimo e oitavos encontros, a um debate sobre lógica formal e lógica dialética e suas implicações no ensino. Nosso principal objetivo é que os alunos percebam a importância de ultrapassar o domínio da lógica formal, evidenciando interesse de estudar a lógica dialética. Nos limitamos a provocar o interesse porque sabemos o quanto é complexo apreendê-la e aplicá-la. Assim, buscamos ressaltá-la como instrumento de compreensão da realidade, discutindo sua relação com o paradigma da complexidade.

A integralização dos 8 primeiros encontros deve marcar a consecução de uma grande conquista: os alunos percebem que tanto eles quanto a vida social estão inseridos em processo de ruptura de paradigmas; melhor ainda, entendem que se eles próprios não se voltarem para a construção de uma outra lógica para a apreensão da realidade terão dificuldades de situarem-se como sujeitos de seu tempo. Afirmamos que tal compreensão constitui uma grande conquista porque sabemos que não se pode evoluir da pedagogia tradicional para a pedagogia crítica sem que o próprio docente passe por um processo de desconstrução (Demo, 1997). Inseridos na compreensão de que o conhecimento é, hoje, um dos fatores que mais promove a exclusão do mercado, inclusive no magistério, os alunos expressam que o “ensino copiado” deve ser substituído por formas inovadoras de tratar o conteúdo.

Do nono ao décimo terceiro encontros os alunos realizam seus seminários, os quais visam introduzi-los em questões específicas da Didática. Desde o início do semestre, fica acordado que os seminaristas devem apresentar, com uma semana de antecedência, o texto produzido para que os colegas e a professora possam estudá-lo e participar da apresentação. Analisamos cuidadosamente todos os trabalhos; nos permitimos comentar a forma gramatical, o estilo, o formato acadêmico e, em especial, o tratamento das idéias dos autores tomados como suporte, tendo sempre a preocupação de destacar os pontos positivos encontrados.

O décimo quarto encontro é destinado a uma revisão do que foi trabalhado ao longo dos anteriores. Nele, os alunos têm uma surpresa: recebem o que chamamos de “Diário de Bordo”, ou seja, a síntese integradora do processo desenvolvido. Trata-se de um texto por nós construído semanalmente, a partir do que se vai obtendo como resultado de cada encontro. Com o auxílio do computador, armazenamos as informações que

merecem destaque sobre cada aula; neste registro incluímos falas de alunos, por nós anotadas, as quais complementam as idéias ressaltadas. Colocamos, também, no Diário um resumo de cada seminário. Aqui usamos um artifício: quando os alunos não contemplam os pontos principais que gostaríamos de ver destacados, fazemos uma breve exposição deles, articulando-os ao que foi exposto oralmente. Buscamos, assim, completar as lacunas que surgem em função da pouca intimidade com os temas privilegiados. Fazemos todos juntos a leitura do “Diário de Bordo”: comentamos, discutimos e, de nossa parte, procuramos colocar outras incertezas, de modo a reforçar a importância da busca continuada de conhecimentos.

Deixamos para o último encontro a discussão sobre questões fundamentais da Didática: seu conceito e objeto de estudo; sua natureza e objetivos; pressupostos e relações básicas, a saber: ensino-aprendizagem, conteúdo-forma, ensino-pesquisa, professor-aluno. Acreditamos que somente após sensibilizar os alunos para a necessidade de uma mudança no modo (fragmentado) de ver a prática pedagógica, é que podemos discutir o significado da Didática na perspectiva crítica. Neste momento, os alunos têm as bases para compreender que a didática do professor é contínua construção e não se faz sem sustentação teórica interdisciplinar e sem reflexão crítica sistemática sobre a prática. Percebem que cada docente tem o grande desafio de elaborar um modo peculiar de trabalhar em sala de aula, modo este que deve ser uma via de “mão-dupla”, isto é, um caminho que favoreça a todos, alunos e professores. Recuperamos a nossa trajetória como professora e falamos de todas as nossas rupturas, das inseguranças e dificuldades vividas, para evidenciar que nós, como eles, ainda estamos em busca de melhores caminhos. Para concluir o último encontro, depois do debate, devolvemos o questionário respondido no primeiro dia de aula, onde se encontram os mitos sobre a Didática e o seu objeto de estudo. Pedimos aos alunos que releiam as respostas dadas e comentem. Este momento é o mais gratificante: eles percebem que repostas como: (a) “a Didática é a organização do pensamento, levando-se em conta conhecimento, metodologia e até carisma”; (b) “a Didática é disciplina fundamental na formação de um verdadeiro professor. Espero aprender nesta disciplina a como ensinar e assim contribuir com a qualidade do ensino superior”; (c) “a Didática está ligada ao ensinar, isto é, ao como se deve expor uma aula”; (d) “a Didática é a ciência que tem por finalidade analisar e formar princípios que nortearão o ensino-aprendizagem”, não possuem qualquer embasamento.

Elas se incluem no mito da didática como técnica de ensino, como disciplina normativa, tão bem cultivado durante décadas e ainda persistente no meio educacional.

Ao se perceberem obsoletos pela discussão do paradigma que usam para ver/compreender a realidade, os alunos conscientizam-se da necessidade de mudança. É hora de interpretar, rever e superar práticas didáticas. Acreditamos que a partir da tomada de consciência, eles vão buscar novos caminhos para o seu ensino.

Referências Bibliográficas

ADORNO, T. e HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

BAKHTIN, M. e VOLOSHINOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.

BLOOM, B. S. et al. **Taxionomia dos objetivos educacionais**: domínios cognitivo e afetivo. Porto Alegre (RS): Globo, 1972.

_____. **Handbook on formative and somative evaluation of student learning**. New York: McGraw-Hill, 1971.

CARVALHO, I.M. O processo didático. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1972.

CHARTIER, A. M. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. **Educação e Pesquisa. Revista da Faculdade de Educação da USP**, 26 (2): 157- 168, jul/dez, 2000

DEMO, P. **Conhecimento moderno** – sobre ética e intervenção do conhecimento. Petrópolis (RJ): Vozes, 1997.

FERNANDEZ, T. **História e memória**: uma discussão atual. Trabalho apresentado no 10º Congresso Brasileiro de Arquivologia (mimeo), 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GAGNÉ, R. **Como se realiza a aprendizagem**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1976.

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HASHWEH, M.Z. Toward na explanation of conceptual change. **European Journal on Science Education**, 8 (3):229-249,1986.

HERRERO, J.de J. **Enseñanza universitária** – didactica para la formación del professorado. Madri: Dykinson, S.L., 1996.

JAPIASSU, H. **Pedagogia da incerteza**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1983.

LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas: Editora UNICAMP, 1992.

LEITE, S. B. Considerações em torno do significado de conhecimento. In MOREIA, A. F. B. (Org.) **Conhecimento educacional e formação de professores**. Campinas (SP):Papirus, 1995.

MAGER, R. **Objetivos para o ensino efetivo**. Rio de Janeiro: SENAI, 1975.

MATTOS, L.A. de **Sumário de Didática Geral**. Rio de Janeiro: Aurora, 1971.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

_____. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

NAGLE, T.S. e RICHMAN, P.T. **Ensino para competência**. Porto Alegre (RS): Globo, 1973.

OLIVEIRA, M.R.N.S. **A reconstrução da didática: elementos teórico-metodológicos**. Campinas (SP): Papirus, 1992.

POSNER, G. I. et alii. Accomodation on scientific conception: toward a theory of conceptual change. **Science Education**, 66(2): 211-227, 1982.

SANTOS, A.C.M. Memória, História, Nação: propondo questões. **Tempo Brasileiro** (87): 5-13, out/dez, 1996.

SAVIANI, D. Tendências e correntes da educação brasileira. In MENDES, D.T. (Org.) **Filosofia da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

SILVA, T.T. da. A sociologia da educação entre o funcionalismo e o pós-modernismo: os temas e os problemas de uma tradição. Brasília. **Em Aberto**, 9(46):3-12, abr/jun,1990.

SOBREIRA, H.G. Perspectivas na formação do professor. In ZUIN, A. A. S. (Org.) **A educação danificada – contribuições da teoria crítica à educação**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1997.

TURRA, C. et al. **Planejamento de ensino e avaliação**. Porto Alegre (RS): PUC / EMMA, 1975.

VALADEZ, C.M. *Performance assessment: evaluación de aprendizaje com énfasis en contenido y proceso*. Fundação CESGRANRIO: **Workshop en evaluación**, 1996.

VEIGA, I.P.A. A construção da Didática numa perspectiva histórico-crítica de educação: um estudo introdutório. In OLIVEIRA, M.R.N.S. (Org.) **Didática: ruptura e compromisso**. Campinas (SP): Papyrus, 1993.