

A Didática nos cursos de licenciatura: o futuro educador e a avaliação contínua¹

Paulo Meireles Barguil²

E o que é um professor, na ordem das coisas?
Que tem o ensino a ver com o poder?
Como podem as palavras se comparar com as armas?
Por acaso a linguagem já destruiu e já construiu mundos?
(JORGE AMADO apud BRANDÃO, 1982, p. 27)

A disciplina da Didática, embora tenha assumido no Brasil, no século passado, várias facetas, a depender do momento sócio-histórico, continua sendo percebida pelos alunos dos cursos de licenciatura, na maioria das vezes, como um espaço para aprender técnicas que possibilitem, futuramente, melhor desempenho da atividade docente.

Durante um semestre letivo, mediante leituras, debates e relatos de experiências, os discentes têm a oportunidade de reelaborar a sua compreensão do papel e da importância da Didática na sua futura prática profissional.

Neste artigo, que é um relato de experiência, apresento, resumidamente, o roteiro elaborado por mim, a partir de contribuições dos professores Luiz Botelho Albuquerque e Carmensita Matos Braga Passos, ambos da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará (UFC), e que foi adotado numa turma de *Didática I*, no semestre 2006.2, com alunos das licenciaturas de Biologia, Ciências Sociais, Geografia, Matemática e Química, da UFC.

No início, discuto as influências entre sociedade e Educação. Em seguida, investigo a perspectiva epistemológica que inspira, na maioria das vezes, as dinâmicas escolares, desvelo os seus frutos e defendo a necessidade de modificá-la. A seguir, contextualizo a Didática no panorama escolar, enfatizando o seu desenvolvimento histórico e discutindo características e especificidades do trabalho docente na atualidade. Antes de finalizar, apresento algumas idéias sobre a organização do trabalho didático-pedagógico. Encerro, socializando algumas avaliações redigidas pelos alunos, bem como apresento a minha, do percurso trilhado.

Compartilho, inicialmente, um pensamento de Gíbran (1970, p. 53-54) que me tem inspirado na arte docente:

Então, um professor disse: “Fala-nos do Ensino”.

E ele (o Profeta) disse:

“Nenhum homem poderá revelar-vos nada senão o que já está meio adormecido na aurora do vosso entendimento.

O mestre que caminha à sombra do templo, rodeado de discípulos, não dá de sua sabedoria, mas sim de sua fé e de sua ternura.

Se ele for verdadeiramente sábio, não vos conduzirá a entrar na mansão de seu saber, mas antes vos conduzirá ao limiar de vossa própria mente.

O astrônomo poderá falar-vos de sua compreensão do espaço, mas não vos poderá dar sua compreensão.

O músico poderá cantar para vós o ritmo que existe em todo o universo, mas não vos poderá dar o ouvido que capta a melodia, nem a voz que a repete.

E o versado na ciência dos números poderá falar-vos do mundo dos pesos e das medidas, mas não vos poderá levar até lá.

Por que a visão de um homem não empresta suas asas a outro homem.

E assim como cada um de vós se mantém só no conhecimento de Deus, assim cada um de vós deve ter sua própria compreensão de Deus e sua própria interpretação das coisas da terra”.

¹ In: OLINDA, Ercília Maria Braga; FERNANDES, Dorgival Gonçalves (Orgs.) *Práticas e aprendizagens docentes*. Fortaleza: Edições UFC, 2007. p. 56-77.

² Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor adjunto da UFC. www.paulobarguil.pro.br.

Sociedade & Educação

(...) se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. O que quero dizer é que a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queira, nem tampouco é a perpetuação do *status quo* porque o dominante o decreta. O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isto reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica. (FREIRE, 1997, p. 126-127).

A disciplina *Didática I* é ofertada para onze cursos de graduação, modalidade Licenciatura, na UFC (Biologia, Ciências Sociais, Engenharia de Pesca, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática e Química). Ela costuma vir, nas respectivas integralizações curriculares, depois da *Psicologia da Educação* e anteceder a *Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio*, o *Estágio Supervisionado* e a *Prática de Ensino* (sendo que essas últimas podem ser ofertadas duas vezes, cada uma).

Com exceção dos cursos de Ciências Sociais, Filosofia, História e Letras, que contemplam a crítica do contexto nacional e internacional, possibilitando que seus alunos possam durante a sua formação incrementar, continuamente, a sua percepção quanto à historicidade da realidade, os demais privilegiam, notoriamente, a especificidade do saber, motivo pelo qual a Didática deve constituir, primordialmente, um espaço para que os futuros educadores reflitam sobre as intrincadas relações entre a sociedade contemporânea e a Educação.

O contexto mundial, em que as mudanças ocorrem numa velocidade jamais vista (e sentida) em todas as áreas da vida, permite que o Homem perceba mais facilmente o quanto a vida não está pronta, ou seja, ele próprio é um ser em elaboração. A mesma lógica se aplica a tudo o que o rodeia, notadamente os produtos culturais, dentre os quais a Educação ocupa um papel de destaque.

Perceber-se incompleto não deve ser motivo de frustração e de angústia para o Homem, mas de uma profunda alegria, uma vez que é a garantia de folguedos intermináveis, que requer todo o seu ser, haja vista que essa busca nunca acaba, permanência esta decorrente das transformações do mundo e de si mesmo, as quais devem ser entendidas como um todo. (BARGUIL, 2006a, p. 101).

Ciente da especificidade de cada realidade (educacional, inclusive), o Homem, então, deve se dedicar constantemente ao entendimento dos conflitos e peculiaridades do seu contexto, entendendo-os como históricos e, por isso, passíveis de mudança. Esse desafio o futuro educador não pode evitar, mas deve ser, desde o início da sua formação profissional, preparado para tal.

Me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente.
(FREIRE, 1997, p. 106)

No caso do Brasil, os desafios são enormes, em virtude da grandeza deste quase continente e das desigualdades (econômicas, culturais, educacionais, ...) que assolam a maioria dos seus habitantes. Não há de se confundir, todavia, diversidade cultural com desigualdade cultural, afinal enquanto aquela se refere aos diversos modos de se entender e simbolizar diferentes aspectos da realidade, esta contempla o acesso não democrático aos produtos culturais que circulam (ou melhor, que deveriam circular!) na sociedade.

Nesse sentido, a Educação é entendida como um ato político, pois ela “(...) é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*.” (FREIRE, 1997, p. 110).

Na escola, assim como no mundo, os agentes pedagógicos (professor, aluno, servidor) não têm o poder de efetuar grandes transformações, mas a sua práxis, de alguma forma, contribui (ou não) para a mudança, uma vez que ela se (re)constrói com a participação de todos. Para tanto, é necessário que os ritos e os conteúdos que compõem essa instituição favoreçam a constituição da subjetividade de cada um deles, e não a negação, como costuma, infelizmente, acontecer.

Um dos objetivos da disciplina *Didática I* é permitir que os alunos reflitam, não somente na sala de aula e durante um semestre, sobre as suas experiências discentes, identificando os momentos altos e baixos e relacionando-os com a atitude do professor, a dinâmica pedagógica instaurada (relação professor-aluno, avaliação ...) e o seu nível de participação.

É interessante observar que a minha experiência discente é fundamental para a prática docente que terei amanhã ou que estou tendo agora simultaneamente com aquela. É vivendo criticamente a minha liberdade de aluno ou aluna que, em grande parte, me preparo para assumir ou refazer o exercício de minha autoridade de professor. Para isso, como aluno que hoje sonha com ensinar amanhã ou como aluno que já ensina hoje devo ter como objeto da minha curiosidade as experiências que venho tendo com professores vários e as minhas próprias, se as tenho, com meus alunos. (FREIRE, 1997, p. 100-101).

A vida escolar, em virtude da quantidade dos anos e da intensidade das experiências, influencia significativamente o futuro dos seus frequentadores, não somente o profissional, uma vez que participa com destaque na elaboração de valores e crenças, os quais se manifestam, conscientemente ou não, na compreensão que o professor tem da Educação e dos papéis que devem ser desempenhados pelos agentes pedagógicos.

Para permitir que algumas dessas lembranças sejam reelaboradas, é proposta, no início do período letivo, uma atividade para que eles descrevam duas experiências (uma positiva e uma negativa) que os marcaram. Neste relato, devem ser contemplados os seguintes aspectos: i) idade, série, colégio (particular ou público?); ii) disciplina ministrada e o “cotidiano” dessa sala de aula; iii) metodologia utilizada pelo professor; iv) papéis do professor e dos alunos, bem como o sentimento pessoal e dos colegas na dinâmica estabelecida; v) práticas avaliativas; vi) influência que isso causou na sua vida estudantil; e vii) o que ele gostaria que tivesse sido diferente nessa experiência.

Nos relatos dos alunos, nas lembranças positivas, são enfatizados: a relação professor-aluno pautada pelo respeito, sendo o aluno incentivado a participar, assim como o prazer e o compromisso do professor em lecionar determinada matéria.

O que mais me chamava a atenção era a maneira como ela explicava, o modo como se expressava, aquela paixão pelo que ensinava, notava-se realmente que ela gostava de Literatura e, sobretudo, de dar aula. (B. T. M.)

O professor de História anotava no quadro os esquemas que seriam abordados naquele dia. Durante a explicação, ele percorria a sala inteira, forçando os alunos a acompanhar o seu movimento e o seu raciocínio. (L. P. S.)

A professora que ministrava as aulas de Geografia era extremamente competente e responsável. Ela conseguia despertar em todos os seus alunos o desejo e o interesse de aprender. Era incrível como ela transformava as aulas de Geografia, até então chatas e meramente decorativas, em aulas prazerosas e voltadas à nossa realidade. (M. C. S.)

Por outro lado, nas lembranças negativas, são marcantes: o autoritarismo, o clima tenso em sala, onde os alunos permaneciam calados, e as avaliações incompatíveis com o conteúdo ministrado.

Tive um professor de Geografia que sempre deixava claro em todas as suas aulas que o “poder maior” na sala era o dele, que todos deviam respeitá-lo. Suas aulas eram expositivas, o aluno não se sentia à vontade para perguntar, pois depois da pergunta vinha a crítica dele à nossa inexperiência. (C. V. L.)

A professora de Inglês passeava pela sala e fazia perguntas nesse idioma aos alunos, que deviam responder na mesma língua. Quanto chegou a minha vez, eu entendi a indagação, mas não soube usar o Inglês corretamente e ela me criticou. Os alunos riram de mim e eu me senti muito mal na hora. (D. M. G.)

A professora de Português se achava intocável, pois não admitia que um aluno a corrigisse ou discordasse dela. Logo, a turma parou de participar das aulas e se colocou na posição apenas de ouvintes passivos. Gostaria que ela tivesse sido mais flexível e humilde. (F. L. S.)

As relações entre os agentes pedagógicos são influenciadas por vários fatores, dentre os quais o referencial epistemológico adotado pelo professor, o qual, em virtude das descobertas científicas do século passado, notadamente as referentes à Neurologia, é passível de grandes questionamentos. Afinal, como o Homem aprende? Ou melhor, o que é aprender? É a respeito destas indagações que discorro no próximo tópico.

Ensino-aprendizagem ou aprendizagem mútua?

O professor tem grande influência na dinâmica da sala, nas interações, motivo pelo qual ele deve abandonar a atitude de conferencista, de divulgador de um conhecimento que só ele detém, e propor problemas e desafios aos seus pupilos. Para que isso ocorra, ele precisa investigar o contexto social em que o alunado vive, permitindo que esse atinja níveis mais complexos de entendimento da dinâmica social, permeada que é, no caso do Brasil, por inúmeras contradições e injustiças, as quais não são acontecimentos naturais, mas históricos, sendo passíveis de transformação. (BARGUIL, 2006a, p. 107).

Já analisei amiúde, em outro trabalho (BARGUIL, 2006a), a relação professor-aluno, motivo pelo qual farei agora apenas uma síntese das principais idéias nele apresentadas.

Afinal, qual é o papel do sujeito e do objeto na produção de conhecimento? E quem é o sujeito (ou melhor, quem são os sujeitos) no processo de aprendizagem? O desafio hodierno, creio, é possibilitar que o saber seja significativo para cada pessoa e não uma peça decorativa (no duplo sentido), descartável, uma vez que pode ser rapidamente substituída por outra que seja mais atraente.

No entendimento de Bruner (2001, p. 15-19), existem duas correntes que explicam o funcionamento da mente: o “computacionalismo” e o culturalismo. A relutância em modificar os ritos acadêmicos, a despeito de tantas inovações tecnológicas e das descobertas científicas, só pode ser combatida se os professores conhecerem os seus fundamentos e decidirem modificá-los.

O “computacionalismo” argumenta que o Homem, tal como um computador, processa informações, motivo pelo qual elas devem ser apresentadas num código linguístico compreensível. Assim, a responsabilidade do professor é transmitir um discurso claro e inteligível que permita aos alunos a execução dos comandos cerebrais pertinentes e possam aprender.

O culturalismo, por sua vez, enfatiza a capacidade do Homem de simbolizar e interpretar. Nesta perspectiva, (...) a aprendizagem e o pensamento não são processos mecânicos, idênticos para todas as pessoas, mas constituem atividades peculiares, diretamente vinculadas ao desenvolvimento de cada uma delas num contexto particular, motivo pelo qual os significados de um mesmo objeto/acontecimento podem (e costumam) ser diversos para vários indivíduos.

Embora a adoção dessas concepções no ensino-aprendizagem não ocorra de modo mecânico, é fácil se perceber que as dinâmicas nas salas de aula inspiradas numa e noutra são radicalmente diferentes: no “computacionalismo”, por acreditar no processamento de informações e privilegiar a explicação – o professor é o centro do processo; no culturalismo, por defender a produção de significado e objetivar à interpretação – o aluno ocupa posição de destaque, não prescindindo, todavia, da orientação do educador.

É interessante destacar a noção de que a analogia da vida humana à máquina remonta ao século XVII, quando Descartes defendia a posição de que o funcionamento do nosso corpo se comparava ao do relógio. Foi esse ideário que inspirou o positivismo, o qual pôs em marcha as revoluções científicas, cujo apogeu aconteceu com a criação dos computadores e dos seus congêneres.

A adoção de vocábulos associados à especificidade humana (memória, linguagem ...) para expressar atividades maquinais reforçou a idéia de tal proximidade, a qual se revelou inadequada, porque a capacidade da máquina (inteligência artificial) é diversa da nossa, pois o

(...) sistema nervoso humano não processa nenhuma informação (no sentido de elementos separados que existem já prontos no mundo exterior, a serem apreendidos pelo sistema cognitivo), mas interage com o meio ambiente modulando continuamente sua estrutura. Além disso, os neurocientistas descobriram fortes evidências de que a inteligência humana, a memória humana e as decisões humanas nunca são completamente racionais, mas sempre se manifestam coloridas por emoções, como todos sabemos a partir da experiência. Nosso pensamento é sempre acompanhando por sensações e por processos somáticos. Mesmo que, com frequência, tendamos a suprimir estes últimos, sempre pensamos *também* como o nosso corpo; e uma vez que os computadores não têm um tal corpo, problemas verdadeiramente humanos sempre serão estrangeiros à inteligência deles. (CAPRA, 2001, p. 68).

Durante séculos, reinou soberana a crença de que a aprendizagem dos alunos dependia, quase que exclusivamente, da qualidade da transmissão do conteúdo, a qual cabia ao professor. Diante do exposto, creio ter chegado a hora de se banhar nas novas ondas epistemológicas e, ciente das incertezas inerentes ao desconhecido, refutar a perpetuação, nos ambientes educacionais, de ritos que mais malefícios do que benefícios trazem à sua comunidade.

À luz do exposto, o convite enunciado por Paulo Freire é sempre atual:

(...) ensinar não é transferir a inteligência do objeto ao educando, mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de inteligir e comunicar o inteligido. É nesse sentido que se impõe a mim *escutar* o educando em suas dúvidas, em

seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo, aprendo a falar *com* ele. (FREIRE, 1997, p. 135).

Postulo a idéia de que cada uma das teorias do funcionamento da mente (“computacionalismo” e culturalismo) está associada a um tipo de aprendizagem: mecânica e significativa, respectivamente. Na primeira, o aluno aprende quando relaciona, de forma arbitrária, a nova informação com a sua estrutura cognitiva, enfatizando o aspecto lógico; na segunda, todavia, a aprendizagem só acontece quando o aluno vincula, de modo não arbitrário e substantivo, a nova informação com a sua estrutura, enfatizando o aspecto psicológico.

A aprendizagem significativa, portanto, só acontece quando o aluno atribui significado ao conteúdo didático. Ausubel, Novak e Hanesian (1980) apresentam três condições para que ela aconteça: i) o material utilizado deve possibilitar a elaboração de significados; ii) o aluno precisa ter “subsunoços” (conceitos prévios) na sua estrutura mental para permitir a assimilação do novo conteúdo; e iii) o aluno precisa perceber que o conteúdo didático apresentado é relevante para a sua vida.

Uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade. É imprescindível, portanto, que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando em vez de 'amaciá-la' ou 'domesticá-la'. (FREIRE, 1997, p. 140).

Antes de concluir esta seção, quero destacar o fato de que entendo que a ausência da aprendizagem significativa na escola como constituída numa violência simbólica, que atinge tanto os professores como os alunos. Num ensaio anterior (BARGUIL, 2006b), a discussão da violência escolar é entendida não somente como uma manifestação de um fenômeno social mais amplo, consoante as pesquisas de Abramovay (2003) e Abramovay e Rua (2004):

É necessário identificar as práticas escolares que, por meio de amplo e profundo processo de segregação, fomenta, silenciosamente, a violência nos (e dos) agentes pedagógicos. Acredito que a tristeza, a apatia e a indiferença que muitos daqueles sentem nas nossas escolas revelam uma insatisfação com o que nelas vivem. (BARGUIL, 2006b, p. 161).

Acredito que, a partir dessas reflexões, os alunos de licenciatura podem ser apresentados, enfim, ao cerne da disciplina: Didática.

A Didática, as competências docentes e os desafios pós-modernos

Mas, histórico como nós, o conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi produzido e se fez velho e se 'dispõe' a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. (FREIRE, 1997, p. 31).

Para compreender a trajetória da Didática no Brasil (e no mundo) é necessário, também aqui, contextualizá-la, considerando as exigências sociais. Desde o século passado, ela teve quatro momentos marcantes, conforme Passos (2006, p. 01):

1ª fase (1939 - início da década de 1950): dificuldades de delimitação do objeto e conteúdo, com forte influência escolanovista;

2ª fase (início da década de 1950 - meados de 1970): caráter normativo e crença na neutralidade científica, ignorando o contexto sócio-histórico;

3ª fase (meados de 1970 - primeira metade da década de 1980): forte crítica da Didática Tecnicista, com a negação da sua importância e início da sua reconstrução; e

4ª fase (primeira metade da década de 1980 - atualidade): articulação do saber didático com os dilemas metodológicos, epistemológicos e ideológicos, por ser o ensino uma prática social.

É importante ressaltar que, em cada uma dessas fases, as competências docentes não apenas se modificam, mas também se tornam cada vez mais complexas! Para atender a tantas demandas, que não param de surgir, a formação desse profissional merece ocupar um papel de destaque no cenário social, não somente educacional. Não é isso, porém, o que está acontecendo, uma vez que a Educação, a despeito de ser enunciada por quase todos os segmentos como a chave para a transformação social, continua a ser segregada pelas políticas empreendidas pelos gestores.

No caso do Brasil, essa aparente contradição (forte expectativa e pressão social e falta de cuidado pelas autoridades) não é um mero acaso, mas atende ao ideário liberal, que transfere ao indivíduo, mediante o seu esforço, a chave para o seu sucesso, ignorando a interferência que as profundas desigualdades sociais têm no cotidiano do professor, seja na precariedade da formação inicial e continuada do docente, seja na inadequação do material didático (e pensar que antes o MEC nem avaliava os livros!), seja na ausência de condições mínimas de funcionamento de boa parte das escolas públicas ...

Tardif (2002) assevera que o trabalho docente se caracteriza por ser uma tarefa interativa, devendo o professor ser capaz de estabelecer e gerenciar relações com seus alunos, os quais são singulares, em virtude das suas histórias, interesses, motivações, sonhos! Ao mesmo tempo em que deve lidar com cada sujeito, o professor também precisa estabelecer uma dinâmica coletiva, que os congregue e possibilite a partilha de saberes.

O trabalho docente também se destaca, conforme Tardif (2002, p. 130), pelo seu componente afetivo, uma vez que seu ofício se baseia “(...) em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos”. Em que momento, porém, o sentimento é discutido na sua formação? E mais: quais são as oportunidades que o professor tem de extravasar os seus afetos (alegria, raiva, esperança, tristeza ...)? Investigo esse aspecto na próxima seção, quando abordo a organização do trabalho pedagógico.

Finalmente, Tardif (2002) ressalta a dimensão ética do trabalho docente, porquanto sua ação repercute na vida de outras pessoas, não somente no presente, mas, muitas vezes, por toda a vida. As relações de poder, os valores, os direitos, deveres e privilégios, tudo isso é influenciado (e influencia!) as escolhas feitas pelo professor durante o planejamento, a execução e a avaliação (entendo tais fases não como isoladas, mas orientando todo o processo) de um projeto pedagógico.

Refletindo sobre a identidade do docente, Nóvoa (2002, p. 19-28) apresenta três dilemas que assolam o cotidiano desse profissional: da comunidade, da autonomia e do conhecimento. Descrevo-os, brevemente, a seguir.

O primeiro redefine o sentido social do trabalho docente no novo espaço público da educação e enfatiza a importância de *saber relacionar* e de *saber relacionar-se* (itálico no

original). Para o Pesquisador português, a complexidade do ensino é evidenciada pelos seguintes aspectos: ao contrário dos outros profissionais, o professor precisa da ajuda, da colaboração do seu cliente (o aluno, no caso) para ter sucesso no seu desempenho; o ambiente educacional é carregado de afetos, sentimento e conflitos; e, por vezes, os objetivos da Educação apresentam-se distintos (e contraditórios): deve esta promover a coesão social e ao mesmo tempo fomentar a mobilidade dos seus membros; além do mais, os interesses da sociedade, das famílias e dos sujeitos não costumam ser os mesmos!

O segundo repensa o trabalho docente numa lógica de projeto e de colegialidade e destaca a importância de *saber organizar* e de *saber organizar-se* (itálico no original). O trabalho escolar continua sendo bastante pautado no espaço-tempo da sala de aula, a despeito de todas as (crescentes) possibilidades de aprendizagem do mundo pós-moderno. António Nóvoa destaca o quanto o trabalho docente ainda é caracterizado pelo individualismo: cada professor com sua turma, com seus textos, com sua Didática ... O professor, quando reflete sobre sua prática, o faz isoladamente, sem apoio institucional, impedindo, mais uma vez, de compreender o sentido de coletivo e colegiado. Volto a esse ponto em breve, quando refletir abordar o projeto político-pedagógico.

O terceiro, por fim, possibilita reconstituir o conhecimento profissional a partir de uma reflexão prática e deliberativa e releva a importância de *saber analisar* e de *saber analisar-se* (itálico no original). O professor precisa contemplar no seu cotidiano as dimensões teórica, prática e experiencial. Para superar a transposição didática, que entende fomentar o isolamento profissional, Nóvoa propõe a transposição deliberativa, com o intuito de possibilitar a discussão entre os professores, de modo a formular estratégias de ação respaldadas por uma equipe que esteja comprometida no desenvolvimento desses.

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. (FREIRE, 1997, p. 51).

Ciente dos atuais debates pertinentes às competências docentes, a última unidade da disciplina *Didática I* contemplou a reflexão dos elementos específicos do ensino.

A organização do trabalho político-pedagógico

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado. Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo. (FREIRE, 1997, p. 59).

Há de se ressaltar, inicialmente, o fato de que o trabalho docente, apesar de contemplar a autonomia dos seus agentes, não implica isolamento desses no que concerne à realidade, escolar e/ou social. Assim, as atividades pedagógicas devem resultar da articulação do projeto político-pedagógico da escola com os planos de ensino. É nesse momento que as discussões iniciais da disciplina, que abordam a relação entre Sociedade e Educação, soem ser aprofundadas.

No Brasil, durante décadas no século passado, as ações e os anseios da escola eram expressos no Plano Geral da Escola, o qual costumava ignorar o contexto social e contemplar tão somente a dimensão pedagógica, motivo pelo qual era redigido apenas pelos professores. É a partir da compreensão de que a Educação é intensamente influenciada por aspectos sociais que se configura a necessidade de se indagar a função social da escola e de afirmar que a Educação é também um ato político, uma vez que permite (ou não) a transformação da realidade.

O diálogo da escola com a comunidade se consubstancia no Projeto Político-Pedagógico, que, conforme a atual LDB, deve ser elaborado por todas as pessoas envolvidas no cotidiano escolar: gestores, professores, servidores, alunos e pais. Por objetivar o exercício da cidadania, esse documento não é algo imutável, mas deve ser constantemente refeito, a partir da avaliação do que foi (ou não) alcançado; do que deve (ou não) ser mantido, do que deve ser sugerido; da adequação das estratégias utilizadas e, se for o caso, do que deve ser modificado.

É importante destacar as dificuldades de se trabalhar coletivamente, notadamente porque não temos, social e educacionalmente, privilegiado tal prática. Essa resistência se evidencia ainda mais quando se tenta estabelecer atividades que incentivem uma perspectiva holística da vida, que, no meu entender, supera as propostas inter/multi/transdisciplinares. A dificuldade é ainda maior porque os nossos matizes epistemológicos privilegiam a fragmentação e não a totalidade. (BARGUIL, 2005; BARGUIL, s/d).

Uma nova Educação deve criar condições para que o aluno desenvolva a noção de totalidade, a qual se manifesta de variadas formas: na relação entre parte e todo, singular e plural, figura e fundo. Ele deve ser instigado a perceber mudanças ocorrentes na sua percepção inicial e final dessas vinculações, possibilitando-lhe alargar a sua compreensão quanto ao caráter histórico, processual e parcial do conhecimento, bem como do relevo da interação social na sua complexificação. (BARGUIL, 2005, p. 411).

O desafio é, pois, reverter a tendência do Homem de fracionar a vida em categorias estanques, conforme denuncia Fontanella (1995, p. 08): “O homem se divide e divide tudo o mais. A formação da subjetividade é empurrada para o interior. E esta é a questão que nos preocupa: a visão dualista do homem; mais: a vivência da dualidade”. Para tanto, devem ser buscados e vivenciados inéditos fundamentos que propiciem uma Educação que valorize o aluno (e o seu cotidiano), de modo que os seus conhecimentos, a sua história e os seus sonhos sejam considerados (e não ignorados) no processo educacional.

Desde os primórdios, o Homem, para conhecer o seu ambiente, movimenta-se com o seu corpo no espaço, fazendo indagações, vislumbrando possibilidades, avaliando resultados, buscando opções, alargando, continuamente, seus horizontes, numa graciosa dança existencial, ao som de uma música cuja melodia expressa a convicção de que há sempre algo novo (BARGUIL, 2000).

Infelizmente, a condição humana, caracterizada pela incompletude, é ignorada por práticas e teorias (escolares ou não) que apresentam o conhecimento como algo fechado, perfeito, negando a sua historicidade e as influências sociais. A Educação só conseguirá abandonar o seu caráter meramente decorativo (no duplo sentido) quando os seus agentes compreenderem que precisam desempenhar um papel ativo na investigação, exploração e significação do universo, o que possibilita a instauração de uma nova lógica pedagógica, que privilegia o processo e não o produto (que nunca é final!).

Nova compreensão epistemológica estabelece, obrigatoriamente, ligações múltiplas com a realidade em que se insere, possibilitando (ou não) o estabelecimento de relações sociais pautadas em valores que respeitem a dignidade humana, denunciando todas as formas alienantes, inclusive, e principalmente, as realizadas no ambiente escolar.

A opção por uma Educação destinada a formar cidadãos comprometidos com a busca de maior justiça social clama por práticas mais vivas, na compreensão de que o distanciamento entre o mundo do estudante e as práticas escolares explica, em grande parte, a apatia, o desânimo e a tristeza de aprender, características das salas de aula, as quais não se apresentam como privilégio do Brasil.

Nesta perspectiva, o educador compreende que elaborar um eficiente plano de ensino (e de aula) não se resume a preencher os objetivos, conteúdos, metodologia, recursos e avaliação. Entendo, assim como Libâneo (1991), que é necessário o conhecimento da especificidade (e das possibilidades) dos itens que compõem o plano de ensino. É indispensável, porém, que o educador os articule de modo a promover, continuamente, uma articulação entre o conhecimento científico e a realidade dos estudantes, sob pena de aumentar, em vez de diminuir, a distância entre a escola e a sociedade.

A velocidade da Educação costuma ser muito menor do que as transformações na sociedade. Não bastassem todos esses desafios, que requerem que o educador tenha uma formação rica e plural, que contemple aspectos filosóficos, psicológicos, sociológicos, epistemológicos, dentre outros, a escola e os seus agentes são conclamados a utilizar de forma crítica e criativa as novas tecnologias.

O mundo do trabalho, inclusive o pedagógico, experimenta profundas alterações, as quais precisam ser cuidadosamente analisadas/interpretadas, contemplando os seus pressupostos, processos e produtos. Repensar as práticas e aprendizagens docentes na contemporaneidade requer a disposição para avaliar continuamente as diversas variáveis que compõem o cenário educacional.

Essa avaliação, contudo, não pode acontecer somente no momento final das atividades (assim com o planejamento se concentrar apenas no início): são indispensáveis ao educador fluidez, abertura e humildade para permitir que a sua práxis receba diariamente críticas e sugestões de todos os nossos parceiros: colegas, alunos e pais.

É lamentável, do ponto de vista pedagógico, que só se haja institucionalizado os momentos de planejamentos, os quais, por vezes, se resumem a copiar os planos dos semestres/anos anteriores... O que dizer, então, da avaliação do vivido? É necessário, pois, se compreender que a avaliação do processo educacional é tão indispensável quanto a avaliação da aprendizagem dos estudantes. Defendo, todavia, a posição de que ambas se efetivem durante toda a caminhada, e não somente no final (quando muito!).

Por acreditar que se aprende aquilo que se vive, solicitei aos alunos da disciplina que a avaliassem, contemplando diversos aspectos. Do ponto de vista quantitativo, com notas de zero a dez: o professor (assiduidade/pontualidade; dinâmica das aulas; o nível das suas explicações; e a relação professor-aluno); os textos (inteligibilidade; atualidade; e a abordagem dos assuntos); e as avaliações (a composição da nota final e a adequação das avaliações com os conteúdos socializados).

Do ponto de vista qualitativo, pedi que eles indicassem: o que poderia ser melhorado nas explicações e no desempenho do professor; quais assuntos foram importantes para a sua formação docente; que conteúdos deveriam ser mais e menos enfatizados; e expressassem sugestões, críticas e observações gerais sobre a disciplina.

Embora julgue que o universo pesquisado seja pequeno (51 discentes), entendo que tão importante quanto saber como eles avaliam a disciplina, em alguns dos seus diversos aspectos, possibilitando, assim, a melhoria dos pontos indicados, é permitir que eles saibam que os estudantes podem e devem contribuir com as experiências educacionais. Para tanto, o educador precisa ter coragem e humildade para ouvir críticas e sugestões.

Destaco, ainda, o fato de que, após a primeira prova escrita, que ocorreu na metade do semestre, tivemos um momento para analisar a nossa trajetória e efetuar algumas mudanças: na metodologia empreendida, no envolvimento deles nas atividades e nos temas abordados.

Na próxima seção, discuto alguns dados dessa avaliação e apresento algumas dificuldades que tive ao longo do processo.

(...) ensinar não é *transferir* conhecimento,
mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção.
(FREIRE, 1997, p. 25).

Continua a caminhada

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de *aprender*. Por isso, somos os únicos em quem *aprender* é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a *lição dada*. Aprender para nós é *construir*, reconstruir, *constatar para mudar*, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito. (FREIRE, 1997, p. 77).

De um modo geral, os estudantes avaliaram como positiva a disciplina. As principais queixas apresentadas referem-se à dinâmica empreendida. Embora julgue que o educador precisa sempre utilizar estratégias variadas durante as aulas, compreendo que o cerne da queixa deles tem uma origem epistemológica, que remonta às práticas educacionais vividas pela maioria deles antes da admissão à Universidade.

Foi unísono o relato de que o Ensino Fundamental e Médio é dirigido ao vestibular. Aprender para eles, portanto, significa receber informações e guardá-las para poder utilizá-las no momento adequado. Não é essa a concepção que tenho do conhecimento, o que se evidencia no meu esforço para que eles possam problematizar o trabalho docente.

Por serem, em sua maioria, oriundos de cursos das ciências (ditas) exatas, o cotidiano universitário, infelizmente, contribui para que eles aprofundem essa crença e não percebam que, para enfrentar a crescente “falta de interesse dos alunos”, eles precisam bem mais do que simplesmente elaborar “bons planos de aula” e dominar “eficientes técnicas de ensino”.

Os alunos pesquisados destacaram, principalmente, a aprendizagem dos seguintes assuntos para a sua formação docente: relação professor-aluno, prática docente, avaliação e planejamento escolar. Nesse sentido, são esses depoimentos:

Eu considero que o aprendizado mais importante foi a elaboração de um plano de unidade, que será fundamental para minha vida profissional. (D. M. R.)

O aprendizado mais importante foi entender o lugar ocupado pelo sujeito cognoscente no processo de ensino-aprendizagem. (D. S. D.)

Criar uma permanente auto-avaliação crítica das práticas educativas, bem como tentar levar em conta o saber do aluno. (F. L. S. F.)

O fato de encarar a prática docente como algo prazeroso, dinâmico e, sobretudo, vinculado a um contexto social. (J. P. M. P.)

Que o ambiente escolar não é estático, mas dinâmico: a atitude dos alunos muda, o contexto histórico muda e a realidade sócio-econômica na qual o ambiente escolar está inserido também. (J. B. L. N.)

A atividade docente não é apenas o ato de ministrar aulas, ficar na frente de uma sala passando informações e anotando conteúdos. O trabalho docente abrange diversos aspectos, possui várias temáticas, é uma complexa rede que envolve aluno e professor, uma troca de informações. (L. P. S.)

O relacionamento entre o aluno e o professor não se trata de uma relação amarga e distante, mas sim de interação, troca, compreensão e respeito. (M. A. O. A.)

O cuidado em ser professor. A questão de ter mais atenção no aluno, olhar para o aluno, ter interesse total nele. (R. V.)

Além da preocupação em estar exercendo bem a profissão de educador, no que diz respeito ao planejamento da disciplina, aos métodos e recursos didáticos, o profissional precisa avaliar o aluno, a turma, considerando o seu entorno, os problemas pessoais que poderão interferir no seu aprendizado. (S. B. C.)

Por acreditar que a aprendizagem se faz ao longo do processo, empreendi um modelo avaliativo diversificado, com várias atividades. Alguns estudantes se queixaram do esquema adotado e pediram a sua simplificação. Pretendo, doravante, ampliar e diversificar os trabalhos, tanto individuais quanto grupais, de modo que a importância das provas se equivalha a esses momentos.

A dinâmica, por eles criticada, privilegiava a discussão dos textos que abordam os temas aqui sucintamente apresentados. Apesar de ter utilizado, em vários momentos, o trabalho em pequenos grupos, acho que posso incrementá-los, formando-os numa perspectiva interdisciplinar, de modo a favorecer a discussão entre as diversas áreas da Ciência.

Relacionado a isso, penso que uma articulação maior entre as disciplinas (ou seja, entre os professores!) das diversas licenciaturas é necessária, de modo que a formação docente oferecida pela Universidade aos seus discentes seja mais coesa e possibilite o incremento dos resultados. Penso que um Fórum permanente para trocar experiências entre os docentes que trabalham com a Didática I e demais disciplinas pedagógicas é algo premente.

Bem sei que essa descontinuidade é crônica, não sendo privilégio das licenciaturas. Creio que a solução para esse problema, que reputo como muito grave, é a reestruturação curricular, com a elaboração de projetos político-pedagógicos que possam, efetivamente, respeitando a pluralidade, expressar uma concepção educacional que visa à formação do cidadão crítico e comprometido com a transformação social.

Não foi meu objetivo nesse capítulo (nem na minha prática pedagógica) apresentar soluções para outros colegas da profissão, a maioria com muito mais “tempo de estrada”, dos inúmeros problemas que assolam o cotidiano educacional. O que me instigou foi a vontade de

socializar algumas reflexões sobre esse mister, de modo que aqueles que assim desejarem possam viver o que Paulo Freire ensinou: “A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca.” (FREIRE, 1997, p. 64).

Acredito que o conhecimento não é apenas uma ferramenta, um instrumento que permite ao Homem manipular o outro, a seu bel-prazer, mas uma delicada flor que o inspira a viver holisticamente o mistério do Universo, que não se cansa de dançar...

Sou uma criança, não entendo nada

Erasmu Carlos & Ghiaroni

*Antigamente quando eu me excedia
Ou fazia alguma coisa errada
Naturalmente, minha mãe dizia:
'Ele é uma criança, não entende nada!'
Por dentro eu ria satisfeito e mudo
Eu era um homem e entendia tudo*

*Hoje só com meus problemas
Rezo muito mas não me iludo
Sempre me dizem quando fico sério:
'Ele é um homem e entende tudo!'
Por dentro com a alma atarantada
Sou uma criança, não entendo nada*

Referências Bibliográficas

- ABRAMOVAY, Miriam (Org.). *Escola e Violência*. Brasília: UNESCO, UCB, 2003.
- ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças (Orgs.). 4. ed. *Violências nas Escolas*. Brasília: UNESCO, 2004.
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. *Psicologia educacional*. Tradução de Eva Nick et al. 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- BARGUIL, Paulo Meireles. *Há sempre algo novo!* – Algumas considerações filosóficas e psicológicas sobre a Avaliação Educacional. Fortaleza: ABC Fortaleza, 2000.
- _____. *O Homem e a conquista dos espaços* – o que os alunos e os professores fazem, sentem e aprendem na escola. Fortaleza: Gráfica e Editora LCR, 2006b.
- _____. Interdisciplinaridade: tateando de olhos abertos In: ALBUQUERQUE, Luiz Botelho (Org.). *Currículos contemporâneos: formação, diversidade e identidades em transição*. Fortaleza: LCR, 2005. p. 400-413.
- _____. *As raízes e os frutos da disciplinaridade. As sementes de um currículo holístico*. Trabalho não publicado.
- _____. Reflexões sobre a relação professor-aluno a partir das pesquisas de Piaget e Vygotsky. In: PASCUAL, Jesus Garcia; DIAS, Ana Maria Iorio (Orgs.). *Construtivismo e Educação contemporânea*. Fortaleza: Brasil Tropical, 2006a. p. 93-125.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *O Educador: vida e morte*. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982.
- BRUNER, Jerome. *A Cultura da Educação*. Tradução: Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: ArtMed, 2001.
- CAPRA, Fritjof. *A Teia da vida* – uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. Tradução: Newton Roberval. 5. ed. São Paulo: Cultrix, 2001.

- FONTANELLA, Francisco Cock. *O Corpo no limiar da subjetividade*. Piracicaba: Editora Unimep, 1995.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GIBRAN, Gibran Khalil. *O Profeta*. Tradução: Mansour Challita. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1991.
- NÓVOA, António. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.
- PASSOS, Carmensita Matos Braga. *Didática: breve incursão histórica em busca da identidade*. Fortaleza. 2006. Notas de aula.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes & formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

Referências Discográficas

- CARLOS, Erasmo; GHIARONI. Sou uma criança não entendo nada. Erasmo Carlos. *Minha história*. Polygram. s/d.