



ENSINAR E APRENDER NA UNIVERSIDADE

SABERES ESSENCIAIS DA DIDÁTICA DO ENSINO SUPERIOR



GILSON CIARALLO

Gilson Ciarallo

*ENSINAR E APRENDER NA
UNIVERSIDADE*

*SABERES ESSENCIAIS DA DIDÁTICA DO
ENSINO SUPERIOR*

**Brasília
2020**

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA - UniCEUB

Reitor

Getúlio Américo Moreira Lopes

INSTITUTO CEUB DE PESQUISA E DESENVOLVIMENTO - ICPD

Diretor

João Herculino de Souza Lopes Filho

Diretor Técnico

Rafael Aragão Souza Lopes

Diagramação

Biblioteca Reitor João Herculino

Capa

UniCEUB

Documento disponível no link

repositorio.uniceub.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Ciarallo, Gilson

Ensinar e aprender na universidade: saberes essenciais da didática do ensino superior / Gilson Ciarallo – Brasília: UniCEUB, 2020.

148 p.

ISBN 978-65-990501-1-4

1. Didática. 2. Ensino superior. I. Centro Universitário de Brasília. II. Título.

CDU 378.147

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Reitor João Herculino

Centro Universitário de Brasília – UniCEUB

SEPN 707/709 Campus do CEUB

Tel. (61) 3966-1335 / 3966-1336

APRESENTAÇÃO

A sala de aula foi a fonte motivadora para a produção deste livro. Desde 2007, quando comecei a partilhar com os alunos reflexões sobre a didática do ensino superior, já tomava forma a semente que deu origem aos textos aqui reunidos. Nesse sentido, as páginas que o leitor encontrará foram sendo escritas na medida em que as interações com os alunos, em sala de aula, encorajaram a pesquisa sobre os temas relacionados à didática, bem como indagações adicionais nesse campo do saber.

Não seria errado, portanto, dizer que essa produção tem as marcas da colaboração, já que cada um dos temas aqui reunidos ganharam relevância primeiramente no contexto interativo da sala de aula, no diálogo profícuo que tive com os educandos, sujeitos ativos na produção dos saberes que agora compartilho no formato de livro. Creio que seja em razão desse caráter colaborativo com os educandos que esse livro foi ganhando os contornos de uma introdução aos estudos de didática, considerando a especificidade da sala de aula universitária. É por isso que no subtítulo adicionei a caracterização “saberes essenciais”.

Portanto, encontrará utilidade neste livro o leitor que busca saberes elementares em didática do ensino superior. As considerações de caráter teórico e a descrição de elementos temáticos desse campo disciplinar foram trazidas levando-se em conta a formação inicial para a prática docente no ensino superior. Desta forma, pode-se considerar a leitura como sendo uma primeira aproximação dos estudos didático-pedagógicos para aqueles que já atuam como docentes no ensino superior ou para aqueles interessados nessa atuação.

O livro está dividido em quatro partes. Na parte um coloca-se sob exame a peculiaridade da construção dos saberes no contexto universitário, destacando as suas características principais. O educador e o educando, atores envolvidos nessa construção, são também trazidos à reflexão, dando-se destaque ao papel que o professor universitário desempenha nesse contexto.

Na segunda parte visitam-se aspectos teóricos importantes da reflexão didático-pedagógica que são relevantes para o contexto universitário, dando-se primazia aos conceitos pertinentes para as reflexões existentes no restante do livro. O foco da terceira parte é a aula universitária, sobretudo como está configurada nos quadros universitários atuais e de como se pode reconfigurá-la considerando as perspectivas didático-pedagógicas aventadas. A quarta parte está voltada para o planejamento, considerando como a dimensão da reflexão didático-pedagógica se equaciona nos diversos âmbitos em que a educação superior é pensada antecipadamente. Descrevem-se, primeiramente, as diretrizes curriculares, o plano de desenvolvimento institucional e o projeto político-pedagógico; logo após, estudam-se os instrumentos de planejamento mais conhecidos do docente do ensino superior: o plano de ensino, o plano de aula e a avaliação da aprendizagem.

Espero que os saberes organizados aqui contribuam para que se conceba a sala de aula universitária como lugar de encontros enriquecedores, como espaço de troca, de construção e de colaboração. Além disso, espero que motivem o leitor para uma docência potente, vigorosa e mediadora.

Prof. Gilson Ciarallo

PARTE 1 – O CONHECIMENTO PRODUZIDO NA SALA DE AULA UNIVERSITÁRIA E O PAPEL DO PROFESSOR

1 SOBRE A DISPONIBILIDADE DA INFORMAÇÃO E O PAPEL DA UNIVERSIDADE	09
1.1 Uma experiência pessoal	09
1.2 Inundação da informação	10
1.3 E na universidade tem esse curso de surf?	12
1.4 A cultura acadêmico-científica dentro da cultura	15
1.5 A experiência de vida não conta?	17
1.6 E o que é, mesmo, a cultura?	18
1.7 Construção do conhecimento e utilidade prática	19
1.8 No mundo acadêmico não se produz apenas saberes que servem para uso imediato	20
2 SOBRE A ESPECIFICIDADE DOS SABERES PRODUZIDOS NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO	26
2.1 A sala de aula e a explicação científica	26
2.2 Sobre como a herança da tradição científica se manifesta no espaço acadêmico	28
2.3 E sobre as leis nas ciências sociais de que falava Comte?	31
2.4 Demarcando os saberes acadêmico-científicos em sala de aula	32
2.4.1 <i>Sistematicidade</i>	35
2.4.2 <i>Coerência</i>	38
2.4.3 <i>Consistência</i>	40
2.4.4 <i>Objetivação</i>	42
2.5 Recomendação de leitura	44
2.5.1 <i>O balde, a cadeia, a rede e o iceberg</i>	44
2.5.2 <i>O mediador, o tecelão, o cartógrafo e o “fabuloso”</i>	45

PARTE 2 - A DIDÁTICA DO ENSINO SUPERIOR E A PRÁTICA DOCENTE UNIVERSITÁRIA: ASPECTOS TEÓRICO-CONCEITUAIS

3 ASPECTOS TEÓRICO-CONCEITUAIS DA DIDÁTICA DO ENSINO SUPERIOR	47
3.1 Considerações iniciais	47
<i>3.1.1 Definindo os primeiros conceitos elementares</i>	<i>47</i>
<i>3.1.2 A conjuntura da formação didático-pedagógica no ensino superior</i>	<i>49</i>
3.2 Significado e importância da didática no ensino superior	52
3.3 Sobre a educação bancária e a transferência de conhecimento	56
3.4 Imagens do professor universitário: a visão dos alunos	62
3.5 O estudante universitário como sujeito ativo na construção do conhecimento	64

PARTE 3 - A AULA UNIVERSITÁRIA E SUA ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA

4 UM “RETRATO” PANORÂMICO DA AULA UNIVERSITÁRIA	72
4.1 A aula e alguns de seus significados	72
4.2 A aula universitária conservadora	73
4.3 Traços da aula universitária conservadora nos cursos de graduação em geral e no direito particularmente	77
4.4 Com a palavra os alunos	83
5 UM NOVO OLHAR PARA A AULA UNIVERSITÁRIA	87
5.1 Retomando um dos aspectos teórico-conceituais fundamentais	87
5.2 A contribuição do “método” de Paulo Freire para a aula universitária	88
5.3 O aprender a aprender e o papel da metacognição.	92
5.4 O lugar devido dos conteúdos na aula universitária	96
5.5 Seleção de conteúdos e a zona de desenvolvimento proximal	101
5.6 A perspectiva colaborativa, organização didática da aula universitária e sua gestão	104

PARTE 4 - A DIMENSÃO DO PLANEJAMENTO NO ENSINO SUPERIOR

6 PLANEJAMENTO EDUCACIONAL NO ÂMBITO INSTITUCIONAL	111
6.1 O âmbito governamental e as diretrizes curriculares	112
6.2 Planejamento institucional – o PDI das instituições de ensino superior	114
6.3 O projeto político-pedagógico – PPP	115
6.4 Planejamento educacional e a importância da democracia e da interatividade	118
7 O PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES DOCENTES	121
7.1 Preparando o plano de ensino	121
7.2 Planos de aula	131
7.3 Algumas palavras finais sobre avaliação da aprendizagem	134
REFERÊNCIAS	144

PARTE 1

O CONHECIMENTO PRODUZIDO NA SALA DE AULA UNIVERSITÁRIA E O PAPEL DO PROFESSOR

Iniciamos este livro colocando em perspectiva a peculiaridade da construção dos saberes no contexto universitário. Para isso destacamos as características principais desses saberes. Além disso, são também trazidos à reflexão os atores envolvidos nessa construção (educador e educando), dando-se atenção especial ao papel que o professor universitário desempenha nesse contexto.

Ao final desta primeira parte você terá condições de:

- distinguir o tipo de conhecimento que se produz no contexto universitário;
- identificar o papel da universidade num contexto em que as novas tecnologias de informação e comunicação permitem acesso fácil às informações e saberes diversos;
- entender a utilidade dos saberes acadêmicos, salientando seu caráter prático;
- perceber como as marcas dos saberes acadêmico-científicos influenciam as formas de se pensar na sala de aula universitária;
- caracterizar o papel do docente na construção dos saberes próprios do contexto acadêmico-científico.

1 SOBRE A DISPONIBILIDADE DA INFORMAÇÃO E O PAPEL DA UNIVERSIDADE

Num passado distante as universidades constituíam centros importantes de produção e disseminação de informações dos mais diversos campos de saber, sendo protagonista nessa atividade. Se quiséssemos ter acesso a um saber atual mais elaborado, o jeito era locomover-se aos campi universitários para se atualizar dos avanços num conhecimento especializado qualquer.

Nos dias de hoje os modernos meios de comunicação exercem o papel de informar de forma muito mais eficaz que as universidades. A internet, por exemplo, permite o acesso a informações, incluindo as especializadas, de tal forma que surpreende um indivíduo que tenha vivido antes e depois de seu advento. Impressiona a todos que tenham vivido antes do nascimento da internet a maneira como é possível acessar saberes diversos, dos mais diversos campos. Emerge, assim, uma das perguntas importantes deste livro: como, então, se configuram o conhecimento e sua produção nas universidades considerando que hoje há meios mais eficazes para encontrar os saberes de que precisamos?

1.1 Uma experiência pessoal

Lembro-me de uma busca de artigos de periódicos estrangeiros que fiz no final da década 1990, quando a internet ainda estava em vias de se estabelecer como importante fonte de informação (incluindo a informação científica). Como cursava o mestrado em Brasília e lá não encontrava os tais artigos, tive que visitar bibliotecas em outras partes federativas. Duas bibliotecas da Unicamp foram essenciais nessa minha busca. Precisei de dois dias para isso, além de algumas semanas esperando outros artigos que chegariam pelo correio. Quatro anos depois surpreendi-me ao ver que grande parte do material coletado por mim estava disponibilizado *online*, na Internet.

É realmente surpreendente a trajetória dessas novas tecnologias de informação e comunicação. No youtube, por exemplo, encontramos aulas,

entrevistas, debates, tutoriais sobre como utilizar uma técnica de pesquisa específica etc.

Tudo isso nos leva a questionar a primazia dos contextos educacionais tradicionais que concentram na aula convencional a produção e reprodução dos saberes acadêmico-científicos.

1.2 Inundação da informação

No mundo contemporâneo a disponibilidade de informação é de tal ordem que, em seu livro *Cibercultura*, Pierre Lévy (1999, p. 160), fala em “inundação de informação contemporânea”, num quadro em que “cada reserva de memória, cada grupo, cada indivíduo, cada objeto pode tornar-se emissor e contribuir para a enchente”. Esse mesmo autor usa também a imagem do “dilúvio de informações”, o qual não será seguido por nenhuma vazante. Isso é dizer que as capacidades de disponibilizar informação aumentaram sobremaneira e continuarão aumentando indefinidamente.

Embora tenha aumentado extraordinariamente a disponibilidade de informação, isso não aconteceu de forma ordenada. Não há coisa alguma que nos diga qual informação é mais adequada para isso ou aquilo. Tampouco há nessas mesmas fontes alguma coisa que possibilite a crítica dessas informações ou que pelo menos nos ajude a selecionar dentre elas aquelas que nos são essenciais. O trecho seguinte, também da obra *Cibercultura* de Pierre Lévy, trata dessa perplexidade:

A partir do século XX, com a ampliação do mundo, a progressiva descoberta de sua diversidade, o crescimento cada vez mais rápido dos conhecimentos científicos e técnicos, o projeto de domínio do saber por um indivíduo ou por um pequeno grupo tornou-se cada vez mais ilusório. Hoje, tornou-se evidente, tangível para todos que o conhecimento passou definitivamente para o lado do intotalizável, do indominável. A emergência do ciberespaço não significa de forma alguma que “tudo” pode enfim ser acessado, mas antes que o Todo está definitivamente fora de alcance. O que salvar do dilúvio? Pensar que poderíamos construir uma arca contendo o “o principal” seria justamente ceder à ilusão da totalidade. Todos temos necessidade, instituições, compartes, grupos humanos,

indivíduos, de construir um sentido, de criar zonas de familiaridade, de aprisionar o caos ambiente. Mas, por um lado, cada um deve reconstruir totalidades parciais à sua maneira, de acordo com seus próprios critérios de pertinência. Por outro lado, essas zonas de significação apropriadas deverão necessariamente ser móveis, mutáveis, em devir. A tal ponto que devemos substituir a imagem da grande arca pela de uma frota de pequenas arcas, barcas ou sampanas, uma miríade de pequenas totalidades, diferentes, abertas e provisórias, secretadas por filtragem ativa, perpetuamente reconstruídas, pelos coletivos inteligentes que se cruzam, se interpelam, se chocam ou se misturam sobre as grandes águas do dilúvio informacional (LÉVY, 1999, p. 161).

Como criar as “zonas de significação” de que fala Lévy? Como selecionar os saberes e estabelecer entre eles as teias de sentido, que são individuais? Como construir critérios de pertinência próprios? Veja bem, o que se requer para isso consiste menos na capacidade de assimilar conteúdos do que na capacidade de pessoalmente decidir que conteúdos “acessar”, como relacioná-los e por quanto tempo mantê-los “acessados”. Além disso, importa saber que teias de significação construir entre os saberes em cada momento ou conjuntura em que o indivíduo se encontra. O que torna ainda mais complexa essa nova configuração de desafios é que isso tudo se dá de forma muito dinâmica, interativa, dialógica, isto é, requerendo pertencimentos a coletivos de ação e de pensamento.

Para falar disso gosto de fazer uma analogia com a prática do *surf*. Já que nos encontramos num dilúvio, para enfrentá-lo adequadamente é necessário primeiramente saber nele “surfear” e, o mais complexo, “qual onda pegar”. O surfista profissional sabe que seu êxito depende de quando e qual onda pega. Isso faz dele um “*big rider*” (um bom surfista, que pega as ondas grandes), como o atleta da figura 1 abaixo. Se não sabe o que fazer, se não desenvolve as técnicas e as habilidades necessárias, tende a virar “bóia” ou “jaca” (que fica horas para pegar uma onda, e quando pega leva um “caldo”).

Figura 1 – Surfando na onda



Fonte: https://unsplash.com/photos/_CFv3bntQIQ

De forma similar, as informações à disposição e os saberes que já trazemos conosco se transformam em conhecimento produzido academicamente mediante a utilização de teorias, de encadeamento de conceitos, de teias de significados, de tematização e problematização. Isso é feito de modo colaborativo, numa aula universitária comprometida com as aprendizagens, com a mediação de um professor.

1.3 E na universidade tem esse curso de surf?

É, portanto, exatamente ao propósito descrito acima que deve servir a sala de aula universitária. Se já não é mais na universidade, nos encontros acadêmicos, que temos acesso mais direto e eficiente às informações, é nesse lugar que aprendemos a criar as zonas de significação de que falamos acima.

É na sala de aula, no encontro dos sujeitos do conhecimento, que se aprende a criar critérios para lidar com a inundação informacional, que se aprende a estabelecer as relações entre o que se sabe o que se pode saber, bem como o que se pode fazer com o que se sabe. É nesse ambiente, que deve ser reinventado a todo momento, que se aprende a surfar nas águas do dilúvio, e também onde nos tornamos autônomos para decidir “que onda pegar”.

Isso nos leva a um desafio, o qual é ao mesmo tempo uma aventura. Cristovam Buarque (1994), ao escrever um livro sobre a experiência da universidade, assim formulou seu título: *A aventura da universidade*. Não sem razão, pois estar diante da inundação de que falamos requer um tipo de olhar e postura que precisa se reinventar o tempo todo, a fim de dar conta da variedade de ondas com as quais o mundo contemporâneo se nos apresenta. Veja como esse autor, professor universitário que já foi reitor da Universidade de Brasília, refere-se à importância de ver essa experiência como uma aventura:

Uma das causas da perda de autoestima decorre da falta de aventura que tomou conta da universidade. A instituição, que nasceu para aventurar-se na criação de um novo saber, caiu na armadilha do saber consolidado. Ainda mais, caiu na armadilha da falta de recursos e não se aventurou no crescimento e na produção com a desculpa desta falta.

São comuns as confissões nostálgicas dentro da universidade quanto ao passado de luta contra a ditadura nos anos 40 e dos anos 60 a 70. Mas não parece haver consciência de que se tem nostalgia da aventura daqueles tempos. Além disso, não se entende que a aventura de uma universidade não deve estar limitada às manifestações da luta política, mas também, e sobretudo, à aventura da construção do próprio saber.

Muitos professores, depois de conquistarem seus doutorados, se transformam em bem-comportados burocratas do saber. Os alunos, que antes enfrentavam os professores, agora enfrentam apenas o tempo de espera para se formarem.

A universidade deixou de ser um local de aventurar-se no saber, no debate, na dificuldade das provas, na produção de ideias ousadas, na contestação dos conhecimentos consolidados.

No caso do Brasil, perdeu-se a vontade de se arriscar em temas radicalmente novos, como os abordados no exterior; ou amarrou-se a produção local às ideias, sugestões e métodos que vêm do exterior, através dos orientadores estrangeiros de nossos professores.

Fala-se que a universidade perdeu a qualidade, mas todos esquecem que, muito mais grave, a universidade burocratizou-se, perdeu o gosto pela aventura.

Se não recuperar o gosto pela aventura, em todos os aspectos, mas sobretudo se não retomar a aventura de criar novos pensamentos e usá-los para criar um mundo novo, mais belo e mais eficiente, a universidade não justifica sua existência.

Talvez este seja o grande desafio da universidade nos próximos anos: retomar, como no seu início, há mil anos, o gosto pela aventura. Com prazer, ser capaz de resistir heroicamente às ameaças externas e internas e usar o seu tempo para contestar o pensamento estabelecido e criar novos pensamentos.

BUARQUE, C. *A aventura da universidade*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994, p. 167-168.

Atente agora para isto: ao discutir as motivações e ações do professor e do aluno, ambos sujeitos ativos da produção do saber, estamos abordando, ao mesmo tempo, aspectos importantes dessa vivência universitária como uma aventura. Dentre esses aspectos salientaremos aqueles ligados à pedagogia universitária e à didática do ensino superior. Concebidas desta maneira, como uma aventura, as discussões que fazemos neste livro estão articuladas com vistas a fugir de uma prática padronizada, burocratizada e repetitiva, conforme a descreveu Ilma Veiga (1994, p. 18):

[essa prática] Tem por base leis e normas pré-estabelecidas, bastando ao professor subordinar-se a elas, uma vez que já está definido o que se quer fazer e como fazer. Não há preocupação em criar e nem em produzir uma nova realidade – material e humana – há apenas interesse em ampliar o que já foi criado, tendo por base uma prática criadora pré-existente. Desta forma, conhecendo previamente as leis e as normas, basta ao professor repetir o processo prático quantas vezes queira, provocando também a repetibilidade do produto. Não se inventa o modo de fazer. Fazer é repetir ou imitar uma outra ação.

Fugir, assim, dessa prática padronizada, burocratizada e repetitiva contribui para manter abertos os espaços de manifestação da autonomia e da criatividade no contexto em que se ensina e se aprende.

É com esse intuito que, nas páginas seguintes, vamos nos ater à natureza do conhecimento que prevalece no contexto acadêmico-científico, salientando as suas características e os modos padronizados de sua produção. Acredito que isso seja fundamental a fim de que a reflexão didático-pedagógica seja conduzida de forma adequada, recriando-a num espírito de aventura.

1.4 A cultura acadêmico-científica dentro da cultura

Veja abaixo, na figura 2, a charge de Sidney Harris (2007). Excetuando-se “Crê, no Senhor”, as demais admoestações que o eclesiástico dirige à fiel em sua frente parecem estar carregadas de ações que não parecem pertencer ao reino do sagrado, do sobrenatural. Qual é a natureza delas? De onde provêm?

Figura 2 – Admoestações de um líder religioso



“Crê no Senhor, toma um analgésico para a dor e o espasmo muscular, um antidepressivo para reduzir a tensão nervosa e atira para longe as tuas muletas!”

Fonte: Harris (2007, p. 33).

É evidente que parte dos conselhos do eclesiástico não são de natureza religiosa. Pertencem ao cotidiano de significados fármaco-clínicos, provenientes de uma das diversas áreas disciplinares do campo científico. É verdade que a charge de S. Harris satiriza esse movimento entre os saberes, mas de fato os saberes acadêmico-científicos se encontram hoje espalhados, às vezes pouco diferenciados, nos diversos setores de nossa cultura contemporânea.

O pensamento acadêmico-científico ocupa um lugar de destaque na sociedade em que vivemos, o que o define como conhecimento primordial no contexto universitário. Não é difícil perceber como a ciência e as decorrências das atividades científicas influenciam o que fazemos e o que somos. O remédio que compramos na drogaria, as conversas por meio de aplicativos e até mesmo a possibilidade de ler essas ideias na tela do computador estão permeadas por uma quantidade de conhecimentos armazenados que só foi possível em razão do desenvolvimento da ciência.

Muita coisa pode ser dita acerca da natureza das atividades de ensino e aprendizagem no mundo universitário. Uma delas consiste na caracterização do tipo de conhecimento que compartilhamos nesse contexto. De forma rápida e grosseira, pode-se dizer que esse tipo de conhecimento é o científico – e ponto.

Por outro lado, colocando as coisas de forma mais detida e menos apressada, o quadro não é assim tão simples. A ciência e seus métodos influenciam, sim, em grande medida, as atividades desempenhadas no ensino superior. Mas não é ciência pura e simples o que produzimos o tempo todo em sala de aula, muito embora esse tipo de conhecimento seja talvez o que incida de maneira mais intensa naquilo que se diz e no que se faz em sala de aula. Ao afirmar isso não me refiro apenas às atividades docentes, relativas às coisas que faz o professor. Ao avançar na leitura deste livro você verá que tanto o professor como o aluno são sujeitos atuantes da construção do saber. Isso é dizer que as prerrogativas do pensar acadêmico-científico acomete a ambos.

1.5 A experiência de vida não conta?

Por outro lado, como você já deve ter lido ou ouvido em outras ocasiões, a prática profissional cotidiana, em qualquer área, bem como a simples experiência de vida, amplia nosso conhecimento acerca do mundo que nos envolve. Os desafios que enfrentamos, bem como os diversos problemas que aparecem nas atividades em que

estamos envolvidos, fazem crescer, sim, o conjunto de saberes que temos acerca da realidade envolvente.

Então, em qualquer sociedade, nas múltiplas atividades em que atuamos, a visão que temos acerca das coisas não fica imune às muitas interações nas quais somos inseridos no decorrer da existência social. Você deve se lembrar que isso se deve ao fato de sermos seres culturais.

1.6 E o que é, mesmo, a cultura?

Com base nas considerações de Laraia (2004, p.67), a cultura é como se fosse uma lente através da qual vemos o mundo. Para Laplantine (1994, p. 120) é o “conjunto de comportamentos, saberes e saber-fazer característicos de um grupo humano ou de uma sociedade dada, sendo essas atividades *adquiridas* através de um processo de aprendizagem, e *transmitidas* ao conjunto de seus membros”.

Essa “lente”, que é a cultura, é por nós “internalizada” nas constantes interações a que somos submetidos ao longo da vida. Em sociologia chamamos isso de socialização: o processo por meio do qual cada um de nós aprende a ser um membro da sociedade em que vivemos (BERGER; BERGER, 1977).

É também devido ao fato de sermos seres culturais que existe educação nas sociedades humanas. Aprendemos e ensinamos, seja num contexto informal e espontâneo, seja de forma planejada, na formalidade das instituições de ensino. E é aí que entra o tipo de conhecimento que é compartilhado e produzido no ambiente educacional universitário, do qual falamos neste livro.

O conhecimento organizado – e também o não organizado – que armazenamos ao longo da história é parte disso que chamamos de cultura. Esse conhecimento armazenado é, deste modo, um dos elementos que compõem a lente a partir da qual vemos (e lemos) o mundo.

Nossa cultura, por sua vez, configurou-se de tal maneira que foi o conhecimento científico, esse mesmo conhecimento que se produz e se compartilha

no ambiente acadêmico, que ganhou primazia no reservatório de saberes que compartilhamos. A maior parte dos saberes sobre os quais tendemos a concordar e aceitar de forma mais generalizada são aqueles produzidos no campo científico. Esse é um dos traços de nossa moderna cultura ocidental.

1.7 Construção do conhecimento e utilidade prática

Em outra publicação (CIARALLO, 2019) discorri sobre as relações que se estabeleceram entre os saberes acadêmico-científicos e o desenvolvimento do capitalismo, bem como a íntima relação entre a ciência e a produção da tecnologia na moderna cultura ocidental. Em decorrência de tais relações, o conhecimento científico foi se configurando de tal maneira em nossa cultura que o seu caráter prático emergiu como um de seus traços mais marcantes.

Esse caráter prático do conhecimento científico, isto é, a ideia de que os saberes científicos estão a serviço de uma utilidade prática, está bem representada na tirinha da figura 3, abaixo, no diálogo entre Mafalda e Susanita:

Figura 3 – Ciência e utilidade prática



Fonte: http://www.faperj.br/boletim_interna.phtml?obj_id=9211.

Seria mesmo a ciência que está chamando Susanita? Você diria que ela está realmente atraída pelos espaços acadêmico-científicos? Como será a concepção dos

espaços acadêmico-científicos para ela? Que imagens do mundo acadêmico-científico parecem estar presentes em sua imaginação?

Considerando, agora, um ponto de vista nascido do contexto acadêmico, é também a esse caráter prático dos saberes em questão que se refere Carl G. Hempel (1975, p. 149), no seguinte trecho abaixo:

O Homem procura, constantemente, melhorar a posição estratégica em que se situa face ao mundo onde vive e, para tanto, busca encontrar meios eficazes de prever o curso dos acontecimentos que têm lugar à sua volta e, sempre que possível, tenta controlá-los para disso retirar proveito. Quão bem-sucedida haja sido a pesquisa na perseguição desse objetivo é evidenciado pelo campo vasto e continuamente crescente das aplicações tecnológicas, tanto construtivas como destrutivas, que imprimiram seu selo característico em todos os aspectos da civilização contemporânea.

Esse caráter prático do conhecimento científico, descrito acima por Hempel e manifestado no diálogo entre Susanita e Mafalda, recai também sobre o ambiente no qual se ensina e se aprende no contexto universitário. É muito comum ouvirmos aqui e ali as frases “de que isso vai me servir?” ou “por que eu tenho que aprender isso?”. Veja que, ao fazer perguntas como essas, aquilo que se sabe e aquilo que se pode vir a saber também são marcados por uma certa utilidade prática, da mesma forma que a ciência moderna. Principalmente nos cursos universitários, nos quais atualmente a grande tônica é formar profissionais para o mercado, qualquer conhecimento adicional que não contribua clara e diretamente para a atuação profissional futura do aluno tende a ser imediatamente desprovido de importância.

1.8 No mundo acadêmico não se produz apenas saberes que servem para uso imediato

Muito embora o caráter prático seja uma marca saliente do conhecimento acadêmico e científico no mundo contemporâneo, ela não é a única. Muito do que se produziu e se produz nos quadros das ciências humanas e sociais, por exemplo, disseram e tem dito muita coisa importante sobre o mundo, muito para além de uma

utilidade prática imediata, destoando do que “toca a música” do mundo moderno. É o que veremos a seguir.

Não foram apenas as ciências da natureza, mais ligadas aos avanços tecnológicos, que se desenvolveram. Nos séculos XIX e XX também as ciências humanas e sociais passaram por um desenvolvimento bastante frutífero, possibilitando a ampliação do conhecimento acerca das realidades humanas e sociais de que participamos. Ao lado dessa ampliação do conhecimento pelas vias da ciência, sobrevieram também a relativização e a crítica desse mesmo conhecimento.

Por exemplo, o que sabemos hoje sobre o complexo conceito de ideologia está em grande medida associado ao desenvolvimento de diversas áreas de conhecimento acadêmico, dentre eles a história, a sociologia e a ciência política. É graças à produção desse tipo de conhecimento que podemos ler sobre a natureza ideológica de diversos movimentos sociais, bem como acerca das influências ideológicas para a cultura política que hoje compartilhamos no debate público. É também graças a esses saberes específicos sobre ideologia que se pode discutir acerca do caráter ideológico de diversas posições políticas ou ideias acerca do que podem ou devem ser as sociedades humanas. Tais ideias, por sua vez, levantam discussões muito vigorosas, em razão do significado que têm para as composições sociais que se vão configurando ao longo do tempo.

Ao lado dessa discussão teórico-conceitual sobre ideologia poderiam ser listados aqui muitos outros temas que são cotidianamente objeto de discussão na sala de aula universitária. Essa lista, por sua vez, não teria fim pois a cada dia novos temas surgem, em razão destes dois motivos: primeiramente, devido ao fato de o mundo estar em incessante transformação, o que acarreta a mudança constante dos diversos fenômenos sociais que são objetos de estudo; em segundo lugar, a nossa própria visão de mundo não é fixa, transformando-se também ao longo do tempo.

Acrescente-se às considerações acima a contribuição do filósofo da ciência Ernest Nagel (1975, p.14), para quem o advento dos saberes próprios do mundo acadêmico de que estamos falando aqui contribuiu para eliminar crenças e práticas

supersticiosas que nos limitavam, ajudou-nos a duvidar de diversos medos nascidos de nossa ignorância e possibilitou também que crescesse um conjunto de saberes que permitiram colocar sob suspeita diversos costumes e normas de conduta deletérios a nossa existência social.

Para adicionar um elemento a mais nessas considerações, leia abaixo uma das versões da conhecida fábula *Os cegos e o elefante*, compartilhada no artigo de Lima Júnior e Caporal (2016, p. 86-87):

Sete sábios [...] discutiam qual deles conhecia, realmente, a verdade.

Um rei muito sábio que observava a discussão aproximou-se e perguntou:

– O que vocês estão discutindo?

– Estamos tentando descobrir qual de nós é dono da verdade.

Ao escutar isso, o rei, imediatamente, pediu a um de seus servos que levasse sete cegos e um elefante até o seu castelo. Quando os cegos e o elefante chegaram ao Palácio, o rei mandou chamar os sete sábios e pediu-lhes que observassem o que aconteceria a seguir.

O sábio rei pediu aos cegos que tocassem o elefante e o descrevessem, um de cada vez.

O primeiro cego tocou a tromba do elefante e disse:

– É comprido, parece uma serpente.

O segundo tocou-o no dente e disse:

– É duro, parece uma pedra.

O terceiro segurou-lhe o rabo e disse:

– É cheio de cordinhas.

O quarto pegou na orelha e disse:

– Parece um couro bem grosso.

E assim, sucessivamente, cada cego descreveu o elefante de acordo com a parte dele que estava tocando.

Quando todos terminaram de descrever o animal, o rei perguntou aos sete sábios:

– Algum desses cegos mentiu?

– Não! – responderam os sábios em coro – Todos falaram a verdade.

Então, o rei perguntou:

– Mas algum deles disse realmente o que é um elefante?

– Não, nenhum cego disse o que é um elefante, mesmo porque cada um tocou apenas uma parte dele - disse um dos sábios.

– Vocês, sábios, que estão discutindo quem é dono da verdade, parecem cegos.

Todos estão falando a verdade, mas, como os sete cegos, cada um se refere apenas a uma parte dela – disse o sábio rei, concluindo: – Ninguém é dono da verdade, porque ninguém a detém por inteiro. Somos donos apenas de parte da verdade.

A mesma fábula é citada por Machado (2008, p. 17-18) nos seguintes termos, para retratar as diversas imagens possíveis que se pode ter do conhecimento:

Há uma história muito conhecida, onde seis cegos que encontram um elefante tentam descrevê-lo, cada um recorrendo a uma imagem particular. Um deles, passando as mãos no corpo do elefante, imagina-o como uma grande parede; outro, abraçando uma de suas patas, associa-o ao tronco de uma árvore; outro, alisando suas presas, compara-o a uma espada; um outro, ainda, ao segurar o rabo do elefante, imagina-o como uma corda... Cada um projeta uma perspectiva, a partir da percepção imediata pelos sentidos. E a pergunta “qual dos seis tem razão?” não tem, evidentemente, o menor sentido. Qualquer um que jure ser um elefante exatamente como uma parede estará delirando. Como estará também quem garantir que um elefante é um tronco de árvore. Para construir uma imagem do elefante precisamos compor as diversas perspectivas que emanam das percepções particulares de cada um dos cegos. Diante das imagens do conhecimento, sentimos algo parecido. Cada imagem propicia uma perspectiva, uma “visão” parcial do elefante/conhecimento (MACHADO, 2008, p. 17-18).

Seja na fábula mais detalhada da primeira citação, seja na segunda, resumida por Nilson Machado, coloca-se em questão situações em que se pode “ver” coisas diferentes, a depender de nosso ponto de vista. Esse ponto de vista, por sua vez, é invariavelmente influenciado por nossa própria história, nossas expectativas e formação de base.

Muita atenção para o que vou dizer agora: o contexto acadêmico é, por definição, um contexto que promove as perspectivas distintas, que inaugura novas formas de olhar, que busca cotidianamente novas formas de conceber a realidade, alterando as “lentes” interpretativas através das quais olhamos para o mundo. Mais do que qualquer outro tipo de conhecimento organizado, o conhecimento do tipo que se produz e se reproduz no contexto acadêmico favorece – poderíamos até dizer que “impõe” – um “olhar com outros olhos” para o mesmo, ou até um olhar para o novo de uma forma que o senso comum não permite, em razão de suas próprias limitações. Essas limitações do senso comum, por sua vez, foram apontadas de forma abrangente por Ernest Nagel, de quem reproduzo o trecho abaixo:

Esse tipo de conhecimento [senso comum] está sujeito a numerosas limitações sérias, algumas das quais devem ser apontadas. Assim, as crenças baseadas no bom senso são, em geral, imprecisas, e, frequentes vezes, aproximam coisas e processos que diferem de maneira essencial; não raro, são incoerentes de modo que a preferência por uma de duas crenças incompatíveis, como base para a ação, é arbitrária; tendem a ser fragmentárias, em consequência do que as relações lógicas e substantivas entre enunciados independentes são, de hábito, ignoradas; são geralmente aceitas com reduzida consciência do alcance de sua legítima aplicação; são, via de regra, miopemente utilitaristas, preocupadas, em boa porção, com assuntos diretamente relacionados com interesses práticos imediatos e normalmente aplicáveis apenas a áreas de experiência rotineira; por fim, e acima de tudo, as crenças baseadas no bom senso desprezam possibilidades outras para enfrentar problemas concretos, mantendo vigência por força da autoridade conferida por um costume que não se critica e que, portanto, não pode ser prontamente modificado de modo a tornar as crenças guias seguros para enfrentar situações novas (NAGEL, 1975, p. 15-16).

O simples reconhecimento de que há diferentes formas e possibilidades de se conceber uma mesma coisa é algo para o qual a aventura acadêmica contribui incontestavelmente. Dizemos “simples reconhecimento” na sentença anterior. Mas, veja bem: ao usar o adjetivo “simples” não quero com isso dizer que seja pouca coisa. Trata-se, em grande medida, do que faz da trajetória acadêmica uma aventura. Nessa aventura, por sua vez, tem um papel fundamental a prática didático-

pedagógica daqueles sujeitos envolvidos na construção coletiva dos saberes acadêmico-científicos.

Essa possibilidade de ver o mundo com outros olhos, ampliando visões e variando pontos de vista, para além do senso comum, deve ser um traço marcante na experiência daqueles que se envolvem com a sala de aula na universidade. Sem essa possibilidade a educação superior corre o risco de ser meramente reprodução do mesmo, reprodução que pode, inclusive, carecer de sentido.

Mas, levando em conta uma área de conhecimento qualquer acerca do mundo humano e social (ideias e instituições, por exemplo), o que oferece o conhecimento produzido no contexto acadêmico, à luz do desenvolvimento da ciência? O que a sala de aula universitária pode oferecer para além daquilo que a mera experiência cotidiana oferece? Em que esse conhecimento, produzido e reproduzido nas relações que se estabelecem no ensino superior, distingue-se do conhecimento produzido na prática profissional cotidiana?

As perguntas acima conduzem ao entendimento da especificidade da produção do conhecimento nos quadros universitários, o que inclui reflexões acerca de sua natureza, bem como acerca das maneiras segundo as quais é construído. Ao respondermos essas questões estaremos ao mesmo tempo em busca da compreensão dos cenários em que se dá a prática pedagógica universitária, bem como as relações que se estabelecem entre aqueles envolvidos na aventura de produzir o conhecimento nesse contexto. É o que faremos no capítulo seguinte.

2 SOBRE A ESPECIFICIDADE DOS SABERES PRODUZIDOS NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO

No capítulo anterior discutimos como os saberes acadêmico-científicos, construídos num contexto de sala de aula universitária, podem ser caracterizados num mundo em que informações diversas sobre o que desejamos saber são muito eficientemente disponibilizados por meio das novas tecnologias de informação e comunicação.

Neste capítulo daremos atenção ao núcleo dos saberes que produzimos na sala de aula universitária, atentando para como as marcas do conhecimento científico incidem sobre as maneiras segundo as quais nos relacionamos nesse contexto. O papel do professor é colocado sob exame no final do capítulo, por meio de imagens que nos ajudarão a provocar a reflexão didático-pedagógica que almejamos fazer neste livro.

2.1 A sala de aula e a explicação científica

Numa sala de aula, bem como em outras atividades acadêmicas diversas tais como grupos de pesquisa, congressos científicos e colóquios é muito importante – sobretudo para o professor – saber discernir a natureza do conhecimento produzido nessas circunstâncias. Isso é fundamental principalmente porque estamos nos referindo a ocasiões em que uma elevada diversidade de pessoas e pontos de vista são convidados à discussão de temas comuns a todos. Convém saber claramente em quais bases o conhecimento é produzido coletivamente nesse contexto. Muito do que se diz e se conclui em meio às atividades acadêmicas tem relações diretas, ou pelo menos afinidades, com a maneira segundo a qual as explicações acadêmico-científicas se configuram.

Em grande parte do mundo acadêmico-científico as explicações científicas se equacionam por meio da identificação de relações de causalidade entre os fenômenos a serem explicados. Se é um efeito que se deseja explicar

cientificamente, identifica-se, então, a sua causa, à maneira da lógica dedutiva.¹ Daí a qualificação de boa parte das explicações científicas como “explicação dedutiva a partir de leis abrangentes”.²

Por outro lado, no campo peculiar das ciências humanas e sociais, não é a “explicação dedutiva a partir de leis abrangentes” que prepondera. Para explicar objetos de estudo de natureza humana e social não basta, portanto, submetê-los a leis e teorias gerais, dedutivamente. Nessa esfera específica do saber acadêmico é a explicação no “sentido fraco” – e não a explicação dedutiva, explicação no “sentido forte”, – que é predominante.³ Melhor seria chamar de compreensão essa explicação no sentido fraco.⁴

¹ Na lógica científica geralmente há um efeito que se quer explicar, o que é feito mediante a identificação precisa de sua causa. Uma explicação científica desse tipo, por sua vez, leva em conta a existência de leis gerais, ganhando o formato da lógica dedutiva. Pode-se ver um exemplo do funcionamento da lógica dedutiva no seguinte argumento: premissa 1 – todos os homens brasileiros são fanáticos por futebol, premissa 2 – Roberto é um homem brasileiro, conclusão – Roberto é fanático por futebol. Dizemos que na premissa 1 há uma afirmação de ordem ampla ou universal, enquanto na premissa 2 há uma afirmação particular. A conclusão, por sua vez, só pode ser uma: se todos os homens brasileiros são fanáticos por futebol e Roberto é homem e brasileiro, então Roberto é fanático por futebol. (CIARALLO, 2019).

² A explicação científica própria das ciências da natureza (tais como a física e a química) também se manifesta segundo a lógica dedutiva e é chamada por Hempel (1975) de “Explicação dedutiva a partir de leis abrangentes”, a qual pode ser representada da seguinte maneira: premissa 1 – leis e teorias gerais, premissa 2 – circunstâncias particulares, conclusão: explicação (ou) previsão. Na primeira premissa estão as leis e teorias gerais, as quais são constituídas por afirmações universais (de ordem ampla). Tais afirmações, por sua vez, enunciam padrões acerca do comportamento da realidade em questão, independentemente de quando e de onde ocorrem os fenômenos sob análise. Em outras palavras, as leis e teorias gerais generalizam o que afirmam para todas as circunstâncias e fenômenos semelhantes. Elas enunciam regularidades. A segunda premissa, por sua vez, é o lugar em que se apresenta o fenômeno específico a ser explicado, considerando-se tempo e espaço, isto é, levando em conta as condições nas quais se manifesta. Trata-se de uma condição particular. É na conclusão, por sua vez, que a explicação – ou a previsão – científica do fenômeno em questão aparece. (CIARALLO, 2019).

³ No “sentido fraco”, a explicação toma um significado familiar, como na frase: “vou explicar o que aconteceu e você entenderá”. Já a explicação no “sentido forte”, por sua vez, é aquela que se estabelece nas ciências da natureza, de que falamos anteriormente ao tratarmos da explicação dedutiva. Neste segundo sentido (sentido forte) explicar consiste em submeter um fato específico a uma lei ou teoria geral, raciocínio que não se adequa ao que geralmente se faz no campo das ciências humanas e sociais (VEYNE, 1998).

⁴ Se assim parece mais adequado – compreensão, ao invés de explicação – é porque nesse campo de estudo são poucas as situações em que são pertinentes as generalizações ou as reduções do fenômeno a uma teoria geral. Principalmente porque, ao generalizar ou utilizar dessa maneira a teoria, tendemos a retirar o foco de análise da peculiaridade ou da parcela do real pela qual nos interessamos na pesquisa, fazendo preponderar no saber produzido apenas aquilo que resta generalizável. (CIARALLO, 2019).

Você deve estar se perguntando que relação tem essas considerações sobre a explicação com a reflexão didático-pedagógica no ensino superior. Respondo agora: as maneiras de construir o conhecimento no mundo acadêmico carregam heranças daquele tipo de explicação no “sentido forte”, à maneira da lógica dedutiva.

Muito embora boa parte do que fazemos em sala de aula seja em grande medida diferente do que meramente construir explicações dedutivas, os caminhos do pensamento acadêmico tomam direções que se delineiam sob a influência daquele modelo original de explicação. Uma vez que compreendemos isso, entenderemos com mais clareza os modos de operação do conhecimento na academia, o que é muito útil para se pensar a ação do professor, do pesquisador e do aluno, tendo em vista a composição das melhores condições para a produção do saber de maneira coletiva.

A seguir vamos discutir como essa herança da explicação dedutiva da ciência – a explicação no “sentido forte” – incide sobre o conhecimento produzido na academia.

2.2 Sobre como a herança da tradição científica se manifesta no espaço acadêmico

Veja a seguir o verbete casamento de um dicionário de sociologia, organizado pelo sociólogo francês Raymond Boudon (1990, p. 32-33):

Casamento: Nas sociedades simples, como nas sociedades camponesas tradicionais, o casamento apresenta-se como um ato de ordem política e econômica; as decisões neste domínio são tomadas pelas linhagens e pelos grupos familiares, que controlam assim diretamente o processo da sua reprodução. Nas sociedades desenvolvidas como a França, escolha do cônjuge e formação do casal tornaram-se um assunto de ordem privada, o que não

os impede de continuarem a ser um elo fundamental da reprodução da sociedade.

Em França, as pessoas casam-se menos que no passado. E, no entanto, os casais mantiveram-se quase tão numerosos como dantes, porque o déficit em casais casados foi globalmente compensado pelo aumento dos casais que vivem em simples coabitação. O casamento, quando se verifica, já não é de resto aquele rito imponente que determinava para cada um dos parceiros a

entrada numa nova vida. Nos anos 80, a maioria dos casamentos faz-se na sequência de um período de coabitação juvenil. Esta maior flexibilidade da entrada na vida conjugal inscreve-se numa recomposição dos modos de passagem à idade adulta. Maior precocidade das primeiras relações sexuais e atraso na obtenção do primeiro emprego estável introduzem uma discordância de calendário, que o desenvolvimento da união informal permite regular parcialmente.

A entrada na vida conjugal é um fenómeno mais carregado de consequências para as mulheres que para os homens. Quando a situação social das mulheres se modifica, as suas práticas matrimoniais transformam-se igualmente. Ora, a relação das mulheres com o trabalho mudou muito a partir dos anos 60. Ao mesmo tempo que a sua proporção se elevava na população ativa, os empregos mudavam. As configurações conjugais outrora dominantes, associando um homem e uma mulher numa mesma parte produtiva familiar, ou então um homem trabalhando no exterior enquanto a mulher se consagrava ao seu lar, reclamavam uma forma de compromisso bastante estável e bastante rígida entre os cônjuges. O casamento preenchia esse papel protegendo a mulher, mas consagrando ao mesmo tempo a perda da sua autonomia. Atualmente, quando ambos os parceiros são assalariados e as mulheres ganharam a sua autonomia financeira, estas têm menos necessidade de uma forma conjugal constringedora e podem contentar-se com um "casamento sem papéis". Decididamente, a união sem casamento deve uma boa parte do seu sucesso ao facto de ser uma forma flexível e neutra, ideologicamente heterogénea, que corresponde segundo os casos a uma primeira tentativa de vida comum ou a um compromisso quase matrimonial.

O desenvolvimento da união informal e a evolução dos comportamentos sexuais não levaram de modo nenhum a um enfraquecimento da homogamia social, cuja força A. Girard constatava já num inquérito realizado em 1959. Continua-se a escolher parceiros socialmente próximos. O que mudou foram os mecanismos que produzem essa homogamia.

Pode ver-se isso mesmo examinando os lugares em que se encontra pela primeira vez o seu cônjuge. Atualmente, os encontros fazem-se num amplo leque de lugares. Aos lugares de estudo ou de trabalho há que acrescentar a diversidade das atividades de lazer e dos lugares públicos. Mas tal diversidade é muito recente. Nos anos 20, dois casamentos em três eram concluídos na sequência de um encontro no baile, no quadro do trabalho, na vizinhança ou por ocasião de uma visita a um particular. Cinquenta anos mais tarde, estas quatro circunstâncias representam apenas um terço dos encontros. O facto marcante é o declínio regular dos encontros de vizinhança. Era o mais importante modo de encontro dos anos 20: quase desapareceu nos nossos dias. Na longa duração, a instituição produtiva por excelência é o baile. O seu contributo para a formação dos casais atinge o seu máximo histórico nos anos 60 (não menos que um encontro em cinco), para depois cair para metade. A medida que o baile declina, o seu público é cada vez mais rural. O êxito matrimonial dos bailes afirmou-se nos campos com o aumento do êxodo rural e o declínio do interconhecimento. O desenvolvimento considerável dos encontros em lugares públicos (rua, cidade, bairro, café, centro comercial, hospital, etc.) nos anos 60 traz ao declínio dos encontros entre vizinhos uma compensação mais estável que o baile. No espaço privado, o encontro proporcionado por um membro ou um amigo mais velho da família cede o lugar ao serão dançante autogerido pela jovem

geração. Do olhar vigilante da família e da vizinhança, passou-se à intervenção mais maleável dos grupos de pares. Não se escolhe um lugar qualquer para encontrar o seu cônjuge. As classes populares descobrem o seu cônjuge nos lugares públicos abertos a todos: festas públicas, feiras, bailes, rua, cafés, centros comerciais, passeios, cinema, meios de transporte, etc. As classes superiores, por seu turno, travam conhecimento com o seu cônjuge nos lugares reservados onde não entra qualquer um (associação, lugar de trabalho, restaurante, *boîte*, concerto, etc.), cujo acesso é regulado por um *numerus clausus* obtido formalmente, por seleção ou cooptação ou, de modo igualmente seguro, pelo efeito dissuasor

que exercem certas regras de comportamento próprias da instituição. Por detrás da multiplicidade dos cenários de encontro patenteia-se uma lógica social da homogamia. A oposição fundamental do fechado e do aberto tende a segmentar o mercado matrimonial sem que seja preciso necessariamente ver nisso o efeito de estratégias específicas: uma parte considerável do trabalho de seleção realiza-se já a montante, através de práticas de sociabilidade. O "mercado matrimonial" poderia funcionar se tivesse de contar unicamente com as estratégias dos interessados?

BOUDON, R. (Org.). **Dicionário de Sociologia**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1990, p. 32-33

Se você leu atentamente, provavelmente percebeu que a definição não segue a mesma linha de um dicionário comum. Não se restringe à rápida definição do termo. A definição atenta para a diversidade de manifestações da instituição em questão, bem como para as relações dela com outras instituições sociais. Apresenta um olhar que é característico do campo disciplinar em questão, a sociologia, a qual procura se aproximar das realidades sociais compreendendo-as em seu dinamismo, procurando distinguir o que nelas são traços marcantes e quais são seus traços particulares, o que nelas se mantém e o que nelas varia ao longo de tempo. É assim que a herança da tradição científica se manifesta nesse campo das ciências sociais, pelo menos nessa área disciplinar.

Veja também que a explicação que se configura no verbete é mais compreensão do que explicação dedutiva. Trata-se da explicação do “sentido fraco”, o que não significa que seja menos extensa. Muito pelo contrário, parece requerer mais desenvolvimento. Isso é assim devido ao caráter histórico e cultural do objeto que se quer compreender.

O tratamento dos temas no contexto acadêmico, a exemplo do verbete *casamento* retirado do Dicionário de Sociologia de Boudon, são caracterizados pela

profundidade, pelas tentativas de colocar a coisa discutida em perspectiva crítica, indagadora, de maneira a manter sempre abertos os cenários de problematização do conhecimento.

Assim é também a construção do saber no contexto acadêmico, no encontro daqueles envolvidos com a formação universitária. É com vistas a uma problematização dessa ordem que alunos e professores se encontram na sala de aula universitária. É com o propósito de proporcionar esse ambiente de discussão em profundidade que a reflexão didático-pedagógica se configura.

2.3 E sobre as leis nas ciências sociais de que falava Comte?

Você deve se lembrar de que, em meados do século XIX, Auguste Comte se esforçava para encontrar as leis do social, por assim dizer, buscando por meio disso a generalização de relações entre causas e efeitos dos fenômenos sociais. Em seu *Curso de Filosofia Positiva*, Comte (1996, p. 34, 26) pretendia “chegar à descoberta das leis fundamentais do espírito humano, contemplando-o ele próprio, a saber, fazendo completa abstração das causas e dos efeitos”. O caráter fundamental dessa nova ciência do social, segundo Comte, seria “tomar todos os fenômenos como sujeitos a leis naturais invariáveis”.

E hoje? Como discutir com alunos, na sala de aula, acerca da explicação dos fenômenos humanos e sociais sem beirar pretensões de validade universal como queria Comte? Como lidar com os perigos envolvidos com as generalizações próprias das leis científicas?

É importante reconhecer que, na discussão acadêmica própria da configuração de uma sala de aula universitária, as generalizações tipo-lei – ou explicações do “sentido forte” – apresentam-se sempre novamente de forma muito sedutora, sobretudo porque possibilitam abarcar a realidade social de que se fala num quadro explicativo totalizante, para além do tempo e do espaço específicos.

Considerando, por exemplo, estudos acadêmicos sobre o tema do casamento, de que já tratamos acima, uma teoria geral que trouxesse afirmações universais sobre

essa faceta da realidade social consistiria numa possibilidade sempre à espreita nos quadros explicativos do conhecimento. Explicar, por meio de uma teoria geral, o que é e como se configura o casamento nas sociedades humanas consiste numa tentativa de preencher uma lacuna imensa no conhecimento. E é exatamente isso que torna tão sedutora a generalização tipo-lei.

Saber como lidar com as sedutoras e sempre renováveis possibilidades das generalizações numa discussão em sala de aula é uma dentre outras questões didático-pedagógicas que se impõem aos sujeitos (professor e aluno) da construção do conhecimento, sobretudo o conhecimento que se compõe tendo como temas realidades histórico-sociais tão diversas e dinâmicas.

Saber em que termos e em quais circunstâncias cabem a explicação em sentido forte e a explicação em sentido fraco (VEYNE, 1993) é uma das especificidades do trabalho do professor universitário. Como são sedutoras as generalizações, há que haver a clara noção de que em muitas situações, no lugar de explicações no “sentido forte” (explicações dedutivas), só é possível haver explicações no “sentido fraco” (compreensões). Sem essa intuição, que deve ser encorajada pelo professor, a aventura do conhecimento pode falhar em seus propósitos fundamentais, quais sejam: a ampliação de horizontes, o estranhamento do que é familiar, a relativização dos absolutos, a ressignificação do mesmo.

2.4 Demarcando os saberes acadêmico-científicos em sala de aula

Veja a figura 4, abaixo. Consegue perceber um tema a que estariam submetidas as diversas imagens reunidas? Parece haver algum sentido na forma como estão postas? Olhando o quadro geral pode-se dizer que há entre elas algum encadeamento lógico?

Figura 4 – Conversa de boteco



Fonte: <http://cdbconversadeboteco.blogspot.com>.

Você deve ter visto, logo acima da imagem do Cristo Redentor, as palavras “conversa de boteco”. Percebe agora os motivos de estarem assim reunidas essas diversas imagens, tão diferentes entre si?

O bate-papo de boteco não segue uma trajetória pré-definida. E é exatamente nisso que está o prazer da conversa. Imaginem se, antes de começarmos a bater papo numa dessas ocasiões, compartilhássemos quais seriam os objetivos a serem alcançados ao longo daquele encontro. E, além disso, ficássemos sob vigilância para que os assuntos tratados não fugissem daqueles objetivos iniciais. Seria chatíssimo! Em conversa de boteco, a exemplo de muitas outras, passamos ao largo de diversos temas, meio ao léu, sem delimitação, sem conexões claras. E o tempo passa... E a conversa segue.

Numa sala de aula, diferentemente da conversa de boteco, é preciso que haja encadeamento lógico entre os temas tratados. Cada elemento constitutivo do conhecimento produzido nesse contexto precisa estar bem posicionado no conjunto das atividades, o qual é, afinal de contas, o depositário do saber acadêmico. As

atividades dirigidas pelo professor, por exemplo, são decorrentes de objetivos claros e bem delineados, que às vezes aparecem como objetivos de um curso, de um plano de ensino, de uma avaliação ou da própria aula. A coerência que se vai configurando ao longo do processo deve-se à perseguição desses objetivos.

Como, então, decidir o que se discutir e como discutir no contexto acadêmico? Existiriam critérios que ajudem aqueles envolvidos na construção coletiva do conhecimento, coisa que é inerente à configuração da aula universitária? Se existem, tais critérios são essenciais para a prática didático-pedagógica do professor universitário, já que é sobre aquela construção coletiva do conhecimento acadêmico que incide sua atuação.

Poderíamos adicionar uma outra questão àquelas que acabamos de fazer: o que distinguiria o conhecimento produzido num contexto acadêmico daquele outro proveniente da vida profissional cotidiana que muitos estudantes de cursos superiores noturnos trazem para a sala de aula?

Já sabemos que a explicação nas áreas disciplinares das ciências humanas e sociais não é enunciada em seu sentido forte, muito embora façamos uso de reflexões teóricas no dia-a-dia das interlocuções acadêmicas. Por outro lado, as considerações que fizemos acima apontam para a presença nas ciências humanas e sociais de uma certa herança do modo de proceder da ciência. Essa herança, por sua vez, também se manifesta como critérios para que uma discussão seja adequadamente configurada na aula universitária. Esses critérios são compartilhados pelos pares de um campo disciplinar específico e são internalizados por eles no decorrer de sua formação. Os pares, por sua vez, são professores ou pesquisadores que já se estabeleceram como interlocutores do campo em questão.

Os critérios de que falo são os mesmos a que damos atenção quando nos referimos à metodologia da pesquisa científica. Também podem ser entendidos como cuidados que os acadêmicos, sejam eles professores, pesquisadores, orientadores (ou tudo isso, ao mesmo tempo) precisam levar em conta a fim de estabelecerem a interlocução adequada na sala de aula, nas relações de orientação de

trabalhos acadêmicos, participando ou liderando grupos de pesquisa ou por meio de comunicação em encontros científicos (congressos, simpósios, seminários etc.).

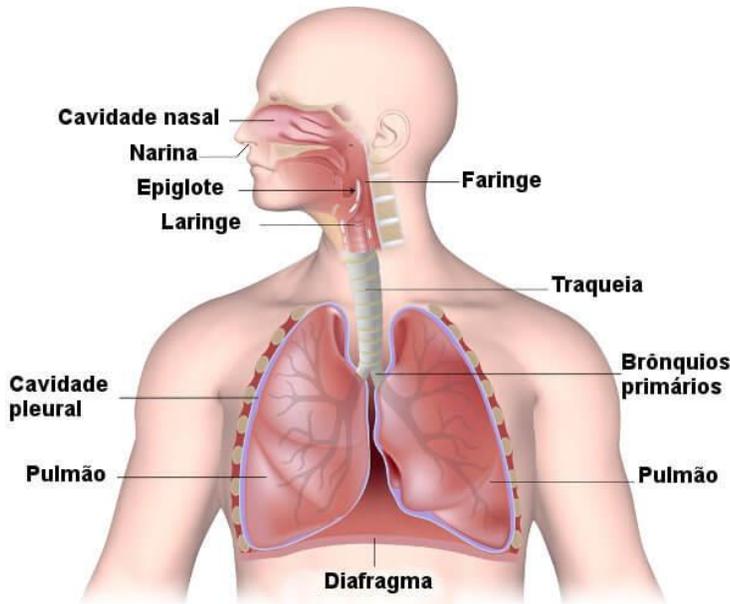
Alguns desses critérios (a sistematicidade, a coerência, a consistência e a objetividade) são considerados na reflexão que se faz em Metodologia da Pesquisa. Refiro-me, portanto, aos critérios de demarcação científica discutidos por Pedro Demo (1995, 2000, 2009), os quais podem ser identificados no produto final de uma pesquisa, em trabalhos acadêmicos tais como monografias, dissertações e teses, bem como em comunicações de pesquisa de outra natureza, tais como artigos científicos e relatórios de pesquisa. Mas esses critérios são também relevantes na construção coletiva dos saberes em sala de aula, nas discussões travadas acerca dos diversos temas tratados, na orientação de trabalhos acadêmicos ou nas avaliações a que são submetidos os alunos.

As considerações que ao longo deste livro fazemos acerca da prática didático-pedagógica universitária estão, em grande medida, atreladas a esses cuidados. Ficarão, portanto, melhor entendidos na medida em que avançarmos, nos capítulos seguintes.

2.4.1 Sistematicidade

Veja a figura 5, logo abaixo, e tente responder: o que faz do sistema respiratório um sistema?

Figura 5 – O sistema respiratório



Fonte: <https://brasilecola.uol.com.br/biologia/sistema-respiratorio.htm>.

É bem provável que você tenha respondido mais ou menos assim: o que faz do sistema respiratório um sistema é a interconexão entre suas partes, cada qual desempenhando uma função pontual a fim de que uma finalidade mais ampla e geral seja alcançada.

O que é sistemático tem a característica de ser abrangente, de considerar as diversas partes constitutivas de um objeto de estudo.

A produção coletiva dos saberes na sala de aula universitária tem também essa marca da sistematicidade, requerendo um olhar abrangente, que não fica na superficialidade, mas que englobe as diversas facetas que constituem um objeto de estudo. Ao educador cabe encorajar esse “passeio” pelas dimensões de um tema, cuidando para que as partes constitutivas das realidades sob análise sejam compreendidas considerando suas relações mútuas. Nos termos de Demo (2009), a sistematicidade

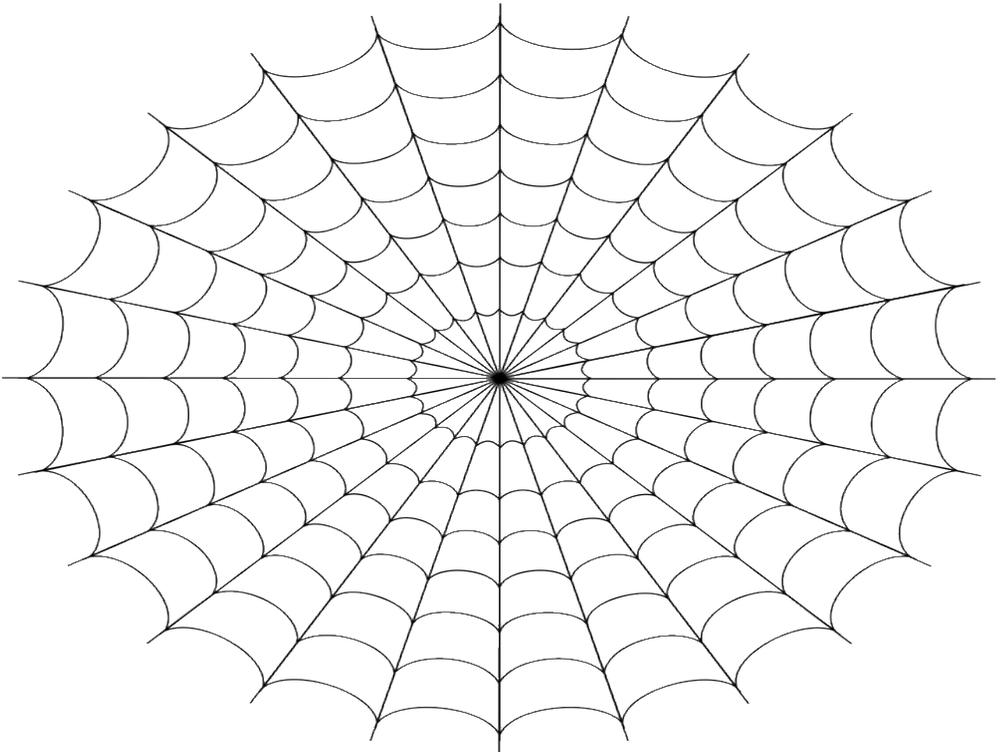
realça a habilidade de dar conta de um tema amplamente, sem que se espera esgotamento dele; “dar conta do tema” significa aplicar tratamento abrangente e suficiente, de tal forma que seja possível alegar que pesquisou com suficiente detenção e aplicação, não deixando fora dimensões importantes; esses limites, obviamente, são difusos; espera-se que a pesquisa seja profunda, ampla, abrangente, tome em conta o que se imagina relevante, se veja a literatura fundamental pertinente, e assim por diante; não vale tratamento esparso, disperso, incipiente, mal posto, apressado, abreviado; isto não implica, porém, que todo tema deva começar por “Adão e Eva”, no sentido de sempre ter de fazer um excursão histórico para esclarecer origens que se perdem no começo do mundo; o resultado disso, em geral, é um aporte rápido e superficial, uma tinta histórica esmaecida e que nada acrescenta à exigência de análise mais detida; tratamento sistemático, ainda, denota habilidade de saber estudar bem o tema, vasculhando-o por todos os lados...

A fim de dar conta da sistematização, garantindo que as diversas facetas de um tema sejam contempladas em suas inter-relações, uma atitude parecida com a do cartógrafo é necessária: para uma análise mais detida das nuances de um objeto de estudo, um certo “mapeamento” precisa ser feito, possibilitando identificação de aspectos menores (mas relevantes), a serem vistos com precisão mais aguda; por outro lado, são também requeridas as ampliações da “paisagem”, sem as quais não se enxerga o “todo” e as relações entre suas partes. É útil definir, por assim dizer, “escalas” de visualização dos objetos em discussão na sala de aula. Às vezes, uma escala menor é necessária para que fiquem em destaque particularidades que merecem detalhamento, ou relações entre essas particularidades. Outras vezes é a escala maior que é requerida, a fim de que se veja o fenômeno estudado em sua totalidade. O professor-mediador deve propiciar essas definições de escala sem perder de vista a marca da sistematicidade (MACHADO, 2008).

2.4.2 Coerência

O critério de demarcação coerência foi mencionada acima, ao distinguirmos as discussões da aula universitária da conversa de boteco. Na aula universitária, portanto, a reflexão não se perde, pois percorre uma trajetória a fim de alcançar objetivos previamente definidos e questões anteriormente propostas. Para isso nos recorreremos à imagem da rede (figura 6) e da teia (figura 7).

Figura 6 – A teia



Fonte: <https://pixabay.com/pt/vectors/teia-de-aranha-teia-aranha-web-1292978/>.

A relevância da imagem da teia está na devida articulação entre os elementos constituintes e sua disposição em relação a um centro. Veja que todos os campos da teia têm, de alguma maneira, ligação entre si e ligação direta com um centro, mantendo-se atados a ele. A imagem do conhecimento como uma teia vai ao encontro da necessidade de estabelecer as zonas de significação, de que falamos no início do capítulo um. Machado (2008, p. 16) traz uma contribuição muito potente com vistas a explorar essa imagem num contexto de produção de saberes em sala de aula:

[...] o conhecimento é como uma grande teia, uma grande rede de significações. Os nós são os conceitos, as noções, as idéias, os significados; os fios que compõem os nós são as relações que estabelecemos entre algo, ou um significado que se constrói e o resto do mundo.

Figura 7 – A rede tecida pelo tecelão



Fonte: <https://unsplash.com/photos/TnUelBKIDfM>

A rede (figura 9), ao ser tecida por um tecelão, requer uma ação para a construção dos nós, para a composição que se faz a partir do enredamento dos fios. Nos termos de Machado (2008, p. 27),

A ideia de rede é uma imagem emergente para a representação do conhecimento, inspirada, em grande parte, nas tecnologias informacionais. Nessa perspectiva, conhecer é como enredar, tecer significações, partilhar significados. Os significados, por sua vez, são construídos por meio de relações estabelecidas entre os objetos, as noções, os conceitos. Um significado é como um feixe de relações. O significado de algo é construído falando-se sobre o tema, estabelecendo conexões pertinentes, às vezes insuspeitadas, entre diversos temas. Os feixes de relações, por sua vez, articulam-se em uma grande teia de significações e o conhecimento é uma teia desse tipo.

As imagens da rede e da teia são muito adequadas para expressar a sistematicidade e a coerência que se busca nos contextos acadêmicos. Os estudantes, quando chegam no contexto universitário, já chegam com saberes pertinentes sobre as coisas que serão os temas das aulas. Não são esses estudantes, folhas em branco, nas quais o saber acadêmico-científico escreverá as linhas corretas. Na verdade, os saberes dos estudantes são fios a serem tecidos com a ajuda do professor-mediador. As teias de conhecimento produzidas terão, desta maneira, a sistematicidade e coerência requeridas para que se estabeleçam as relações entre ideias, teorias, conceitos. Essa nova disposição do conhecimento (em rede ou teia) é um dos traços que distingue os saberes acadêmico-científicos.

2.4.3 Consistência

Ao lado da sistematicidade e da coerência como critérios, o conhecimento produzido na aula universitária deve também ser marcado pela consistência. Isso é dizer que os saberes construídos nesse contexto devem manter-se sob bases firmes, evitando-se, no entanto, que caiam no perigo sempre recorrente das sedutoras generalizações tipo-lei. Nos termos de Demo (2000), a consistência “advém, ainda, da capacidade de estudo, pesquisa, insistência nas buscas, aprofundamento da análise, repercutindo na ‘qualidade’ [...]”

É para alcançar a consistência dos saberes que delimitamos temas, ficando neles por um tempo determinado, definindo leituras adicionais acerca deles, explorando as perspectivas possíveis, testando a força de afirmações diversas.

O uso adequado da reflexão teórica, a articulação dos conceitos envolvidos nos temas discutidos, associados a uma aproximação responsável da realidade que se quer compreender, permite a construção de um saber que se sustenta porque fica bem fundamentado num arcabouço de conhecimentos já sedimentado e compartilhado num campo disciplinar específico. A consistência é critério inerente ao saber acadêmico. Essa busca se delinea naturalmente no decorrer da prática docente.

E o que fazer para alcançar a consistência dos saberes produzidos nas relações entre professores e alunos, na discussão da aula universitária? Não há fórmulas simples para isso, mas é possível antecipar algumas coisas. Num contexto de sala de aula os sujeitos trazem intuições sobre as coisas que serão discutidas. Partimos dessas intuições para outros níveis de reflexão. Fazemos isso de muitas maneiras, seja por meio da relativização do que se sabe, seja pela variação dos ângulos através dos quais concebemos os objetos sob análise, seja por meio da criação das zonas de significação, seja por meio de encadeamentos entre conceitos.

Paulo Freire (1996) fez uma contribuição muito significativa para essa discussão em *Pedagogia da autonomia*, quando discute a necessidade de passar da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica. Essa passagem, por sua vez, leva o sujeito a rejeitar resignar-se com as intuições que são próprias da ingenuidade com que geralmente chegamos no contexto universitário. Temos, num primeiro momento, uma noção vaga dos objetos de estudo, uma intuição sobre os diversos temas que mantém na superficialidade os saberes acerca deles. No momento inicial (curiosidade ingênua) esses saberes encontram-se pouco ou nada organizados internamente. Há, por assim dizer, uma transformação de qualidade na curiosidade (FREITAS, 2008).

No processo de aprender, diz Paulo Freire (1996, p. 24-25), deflagra-se no educando uma “curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador. [...] Quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando de ‘curiosidade epistemológica’, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto”.

Numa aprendizagem de qualidade incide sobre os sujeitos do conhecimento um “pensar certo” que é, nos termos de Paulo Freire (1996, p. 29), uma “exigência que os momentos do ciclo gnosiológico vão pondo à curiosidade que, tornando-se mais e mais metodicamente rigorosa, transita da ingenuidade para [...] ‘curiosidade epistemológica’”. Noutros termos, a curiosidade epistemológica trata-se de uma curiosidade metódica, exigente, que, “tomando distância do objeto, dele se ‘aproxima’ com o gosto e o ímpeto de desvelá-lo” (FREIRE, 1993, p. 42).

Portanto, a obtenção da consistência, que é uma das marcas dos saberes acadêmicos produzidos na sala de aula universitária, dá-se nesse trânsito da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica.

Adicione-se que essa marca da consistência tem relação íntima com a criticidade, também fartamente comentada por Paulo Freire em *Pedagogia da autonomia*. É a criticidade, por meio de uma “rigoriedade metódica”, bastante requerida nas relações pedagógicas, que permite que se chegue à exatidão (parceira da consistência) no conhecimento produzido: “Ao criticizar-se, tornando-se então [...] curiosidade epistemológica, metodicamente ‘rigorizando-se’ na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão” (FREIRE, 1996, p. 31).

2.4.4 *Objetivação*

Não se pode esquecer desta outra marca: a objetivação. Esta se refere à necessidade que têm os sujeitos ativos da produção do conhecimento de manter uma visão crítica e cuidadosa dos temas sob análise, buscando a compreensão da

realidade como ela é e evitando “manchar” os saberes produzidos com nossos desejos de transformação ou posicionamentos que são próprios de militâncias específicas ou de ideologias diversas. A objetivação é necessária porque trazemos, junto com as nossas ideias, paixões diversas, preconceitos específicos e, por vezes, posicionamentos político-ideológicos e morais variados que precisam ser identificados e colocados sob vigilância constante ao longo da aventura que se percorre ao se produzir em sala de aula os saberes do mundo acadêmico.

É sempre recorrente o risco de nos envolvermos em discussões de teor político-ideológico, morais, ou de defesa de convicções religiosas. Isso ocorre porque os saberes que trazemos estão, de forma natural, “visceralmente” vinculados a eles. Na “conversa de boteco”, por exemplo, eles aparecem com veemência. Podem ser bem recebidos ou não. Nessas circunstâncias é comum que não exista qualquer interdição que os afaste. No entanto, considerando os espaços da aula universitária, manifestações engajadas como essas desvirtuam o conhecimento ali produzido, impedindo que nele se manifeste uma de suas marcas mais importantes: a compreensão das realidades da forma mais crítica e elucidativa possível, como são e não como cremos e gostaríamos que fossem.

Ao atuar como mediador na construção coletiva dos saberes, o educador exerce um papel essencial a fim de que se identifiquem os elementos que impedem o exercício da objetivação. Evidentemente, não deve este mediador atuar como um “cão de guarda”, numa atitude policialesca em relação às direções que tomam as discussões em sala de aula. Porém, desse mediador se requer aquela atitude que provoca a abertura para as novas possibilidades do pensar, para olhares distintos, para outros caminhos interpretativos. Isso geralmente abre as trilhas para que se relativize o que se costuma crer ser absoluto, que se confronte ideias cristalizadas, as quais são resistentes ao diálogo aberto. Tal atitude não garante, mas facilita a objetivação na construção dos saberes no contexto universitário.

Portanto, o papel do professor é essencial com vistas a assegurar a objetivação nos contextos próprios da aula universitária. Isso requer que saibamos

identificar, em nossos próprios discursos e nos discursos dos alunos, os posicionamentos daquela natureza indesejada, ensinando e encorajando a vigilância tanto quanto possível, sem entrar na conhecida dicotomia objetividade-subjetividade.⁵ O papel diretivo do professor é, portanto, fundamental para manter sempre vivas as perspectivas críticas, carregadas, sim, de subjetividade, mas comprometidas com a compreensão crítica da realidade.

2.5 Recomendação de leitura

Já que estamos tratando da natureza do conhecimento produzido na aula universitária, parecem-me muito pertinentes as imagens compartilhadas por Nilson José Machado no texto *Imagens do conhecimento e ação docente no ensino superior*. http://www.prg.usp.br/attachments/article/640/Caderno_5_PAE.pdf.

Gostaria que você considerasse as partes A e C dessa leitura selecionada como conteúdo complementar à discussão que fizemos até aqui. Na verdade, qualifico essa leitura como continuação e aprofundamento das reflexões que estamos fazendo neste livro.

2.5.1 O balde, a cadeia, a rede e o iceberg

Leia primeiramente a parte A – Conhecimento: imagens tácitas, dando atenção às imagens do balde, da cadeia, da rede e do iceberg. Veja qual delas lhe parece mais representativa do modo como você inicialmente concebe as relações que

⁵ É comum ouvir, nos espaços acadêmicos, sugestões de definição da objetivação como sendo a eliminação da subjetividade. Essa ideia, porém, pode trazer obstáculos sérios à própria produção do conhecimento, o qual não deve ser concebido como algo despersonalizado. González Rey (2006), autor que segue uma abordagem histórico-cultural em seus estudos acerca da produção do conhecimento, salienta o lugar que tem a subjetividade na construção do saber, sobretudo aquele que se faz nos quadros acadêmico-científicos. Faz essa defesa opondo-se a uma certa cultura acadêmica que tende a requerer a omissão da pessoa que produz em relação ao saber que é produzido, num contexto padronizado em que a produção do conhecimento requer a separação entre sujeito e objeto. Isso torna mais difícil a compreensão dos saberes próprios das ciências humanas e sociais, sobretudo nos quadros de formação universitária, que é o contexto dos especialistas, mestres e doutores, fortes guardiões do caráter institucionalizado da produção do conhecimento. O desafio, portanto, consiste na prática constante da objetivação, sem aniquilar a subjetividade, o que se começa a fazer rejeitando a noção de uma total separação entre o sujeito que conhece e aquilo que se quer conhecer. (CIARALLO, 2019).

se estabelecem entre os sujeitos do conhecimento (professor e aluno) numa aula universitária. Qual imagem parece trazer mais consequências e/ou desafios para a forma como você imagina a construção dos saberes na sala de aula do ensino superior?

2.5.2 *O mediador, o tecelão, o cartógrafo e o “fabuloso”*

Agora que você já leu a parte A do texto de Nilson Machado, leia a parte C – Ação do professor: quatro verbos fundamentais (tecer, mediar, mapear, fabular). Há quatro verbos de ação destacados por Nilson. Ao mesmo tempo, há quatro imagens que ilustram configurações de ação do docente na aula universitária. Da mesma forma que anteriormente, tente responder: que imagens (tecelão, mediador, cartógrafo ou fabuloso) lhe parecem ser mais representativas da forma como você inicialmente concebe a atuação do docente? E qual imagem – ou quais imagens – te desafiam mais como docente do ensino superior?

Chegamos ao fim deste capítulo e também da primeira parte deste livro. Nesta primeira parte vimos que o conhecimento produzido no contexto universitário emerge como uma aventura num mundo de inundação da informação, conhecimento que, por sua vez, tem que se destacar da mera atividade de informar, já que as novas tecnologias de comunicação e informação fazem isso com eficiência. Salientamos o caráter prático dos saberes que produzimos na sala de aula universitária, afirmando ao mesmo tempo que o pragmatismo não deve determinar quais deles devem ter preeminência. Também vimos como as marcas do conhecimento acadêmico-científico incidem sobre como e o que se discute na sala de aula universitária, em detrimento da conversa de boteco. Terminamos esta primeira parte com essas belas imagens do professor, as quais nos ajudarão nos questionamentos que faremos a seguir, na parte dois, em que estudaremos diversos aspectos teórico-conceituais da didática e da reflexão pedagógica universitária.

PARTE 2

A DIDÁTICA DO ENSINO SUPERIOR E A PRÁTICA DOCENTE UNIVERSITÁRIA: ASPECTOS TEÓRICO-CONCEITUAIS

Na primeira parte deste livro colocamos sob exame o conhecimento produzido no contexto universitário, dando atenção às suas principais características e ao papel do professor nos contextos de sua produção. Nesta segunda parte visitaremos alguns dos aspectos teóricos mais importantes da reflexão didático-pedagógica, com destaque aos conceitos que serão relevantes nas reflexões das partes posteriores do livro.

Ao longo desta segunda parte você será encorajado a:

- compreender o significado que se dá à didática nos contextos pedagógicos contemporâneos;
- discutir a importância dada às reflexões didático-pedagógicas nos contextos do ensino superior atuais;
- definir educação bancária e as decorrências de sua presença nos contextos universitários;
- identificar imagens compartilhadas sobre o professor universitário;
- compreender o aluno universitário como sujeito ativo na produção do conhecimento.

3 ASPECTOS TEÓRICO-CONCEITUAIS DA DIDÁTICA DO ENSINO SUPERIOR

Neste capítulo colocamos sob exame alguns dos aspectos teórico-conceituais que julgamos ser mais importantes para a reflexão didático-pedagógica que fazemos ao longo deste livro. Primeiramente fazemos uma breve discussão sobre como esses saberes didático-pedagógicos têm sido considerados pelos atores educacionais do ensino superior. Discutiremos logo após as perspectivas histórico-cultural e de educação bancária, segundo as concepções de Libâneo e Paulo Freire, respectivamente. As representações mais frequentes acerca dos professores universitários serão destacadas, bem como a visão que se pode ter do aluno como sujeito ativo da produção do conhecimento no contexto universitário.

3.1 Considerações iniciais

3.1.1 Definindo os primeiros conceitos elementares

A não ser que se esteja inserido num contexto de formação na área da educação, é raro encontrarmos uma preocupação com a reflexão didático-pedagógica entre professores universitários. Na formação de quadros profissionais para o ensino fundamental e médio essa preocupação é bastante frequente. O próprio termo pedagogia provém da junção das palavras gregas *paidos* (criança) e *gogein* (conduzir).

Dentre as definições existentes nos dicionários convencionais, é bastante frequente a menção à educação de crianças: “ciência que abrange as técnicas de tratamento de crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizado” (Aulete digital); “arte de instruir, ensinar ou educar as crianças” (Michaelis); “ciência responsável pela educação e pelo direcionamento de crianças e adolescentes com problemas de adaptação escolar; processo de tratamento das crianças ou adolescentes que apresentam problemas e dificuldades escolares” (Dicio).

Há, portanto, no advento do pensar pedagógico, um interesse no ensino e aprendizagem mais voltados para crianças e adolescentes. Em grande medida, nos dias atuais, essa orientação para as fases iniciais da aprendizagem ainda é objeto privilegiado em tais contextos de reflexão. No entanto, há um sentido mais contemporâneo da pedagogia, aquele que nos remete a uma arte ou ciência da educação, considerada de forma mais ampla e abrangente (GIL, 2007). Nos termos de Streck (2008, p. 311), atualmente o conceito “abrange todas as faixas etárias e todos os contextos em que se realizam processos de ensino-aprendizagem”. E, utilizando-se de lentes “freireanas”, numa acepção também abrangente do conceito, a pedagogia vem a ser “o próprio ato de conhecer, no qual o educador e a educadora têm um papel testemunhal no sentido de refazer diante dos educandos e com eles o seu próprio processo de aprender e conhecer” (STRECK, 2008, p. 312).

Sobre as ações de ensinar e aprender, por sua vez, acho muito pertinente a contribuição de Anastasiou (2005), para quem a ação conjunta do “fazer aulas” deve substituir o “assistir” ou “dar” aulas. Portanto, o “fazer aulas” enseja formas de atuação do educador com o educando. É diante dessa forma de conceber essa ação conjunta que Anastasiou propõe o termo ensinagem, o qual indica “uma prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, englobando tanto a ação de ensinar quanto a de aprender, em um processo contratual, de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento”. Em outras palavras, ensinagem consiste num termo concebido para “significar uma situação de ensino da qual necessariamente decorra a aprendizagem, sendo a parceria entre professor e alunos a condição fundamental para o enfrentamento do conhecimento, necessário à formação do aluno durante o cursar da graduação” (ANASTASIOU, 2005, p. 15).

3.1.2 A conjuntura da formação didático-pedagógica no ensino superior

Como afirmei acima, esses são saberes pouco acessados por professores que atuam no contexto universitário. Por outro lado, embora não haja muitas ações concretas das autoridades educacionais com vistas à formação didático-pedagógica de professores universitários, encontramos aqui e ali algumas iniciativas de programas de pós-graduação no país, bem como ações das instituições de ensino superior com vistas a uma formação continuada de seus professores.

No entanto, a grande maioria dos professores universitários chegam à docência sem qualquer formação que leve em conta reflexões desse gênero. Em grande medida o que determina sua posição no quadro de docentes de uma instituição de ensino superior é sua formação específica, a especialização que se efetivou no mestrado ou no doutorado, bem como as pesquisas que conduziu na área disciplinar em questão. Assim é principalmente nas maiores universidades, sobretudo as públicas, que têm maior tradição em pesquisa científica. Nas faculdades particulares é muito comum encontrarmos também, como elemento determinante adicional, a experiência profissional do docente. Nesse contexto o ensino e a aprendizagem na universidade em menor medida aparecem como objetos de reflexão, excetuando-se, evidentemente, os cursos de pedagogia nas faculdades de educação ou as diversas formações na modalidade licenciatura.

O docente universitário, em meio a essa composição social, constitui-se num perfil que é mais ou menos comum. Não é raro encontrarmos casos em que a atividade de ensino dos docentes seja, na verdade, mais uma exposição de facetas da atividade profissional do que um estudo sistemático daquele campo de saber; noutros casos a atividade de ensino acaba coincidindo com a exposição de reflexões de pesquisa, ou de contribuições contemporâneas mais importantes na área, geralmente aquelas com as quais o docente trabalhou no mestrado ou no doutorado, ou que tem articulado nas pesquisas que conduz.

Grande parte desses professores universitários tampouco acreditam que necessitem de uma formação específica que coloque em perspectiva a sua prática docente. Veja abaixo o comentário de Miguel A. Zabalza (2004, p. 147), um importante professor espanhol que tem contribuído para o debate acerca da formação de docentes para o ensino superior:

Continuam sendo muito numerosos, em alguns casos claramente a maioria, os responsáveis e professores universitários que questionam (quando não negam decididamente) a possibilidade de discutir a “formação” dos professores universitários, a qual ou é dada como certa (para isso, existem os sistemas de seleção e ingresso), ou é incumbência do professor universitário (ninguém melhor do que ele sabe de que tipo de formação necessita; por isso, buscará meios de ler ou de se inteirar dos fatos por conta própria). Por outro lado, continua prevalecendo a antiga ideia de que “se aprende a ensinar ensinando”.

Em minha trajetória como professor universitário, nos últimos vinte anos, a maioria dos professores com os quais compartilhei o ambiente educacional no ensino superior poderiam ser caracterizados nessa mesma descrição de Zabalza, citada acima: aprenderam a ensinar ensinando, sem que tenham passado por uma formação didático-pedagógica que os preparassem para o exercício da docência universitária. O que parece mais grave, no entanto, é que esses professores manifestam o reconhecimento de que essa formação didático-pedagógica não é assim tão necessária.

Ao multiplicarem-se as instituições de ensino superior privadas, adveio uma vasta oferta de cursos superiores, sobretudo noturnos. Os professores que compõem os quadros docentes dessas instituições são, em sua maioria, profissionais que não exercem a docência como atividade principal. Sua atividade de ensino, por sua vez, consiste em grande parte na exposição de aspectos de sua prática profissional, conforme relatei acima. Nessas circunstâncias também são raras as reflexões que coloquem suas práticas docentes sob o ponto de vista didático-pedagógico.

Um outro aspecto desse processo de tornar-se professor universitário merece destaque nessas nossas considerações iniciais: nesse “aprender a ensinar ensinando”,

uma vez ausente qualquer formação específica que propicie as habilidades relativas à docência na universidade, tendemos a reproduzir como professores o que vivenciamos nas relações pedagógicas passadas, em que exercíamos o papel de alunos.

Acredito que haja a tendência de reproduzir a atuação dos professores que tivemos, talvez a atuação daqueles que marcaram mais efetivamente nossa formação. Como consequência disso, institucionalizam-se o ensino universitário e a prática docente universitária em função dessa reprodução de atuações, numa dinâmica que é praticamente irrefletida.

E qual é o significado dessa institucionalização? Ao respondermos essa pergunta abrimos as “portas” para o entendimento das razões de o ensino e a prática docente universitários serem tão resistentes à transformação, de serem tão arredios às possíveis mudanças que a reflexão didático-pedagógica fazem incidir sobre esses processos.

Então, vamos lá: ao afirmar que o ensino e a prática docente universitários se institucionalizaram, quero com isso dizer que há um padrão mais ou menos estabelecido que orienta os modos de ser e fazer do professor universitário. Tal padrão estabeleceu-se em decorrência da reprodução de uma prática que em muito menor medida colocou-se sob o olhar da autocrítica, principalmente no contexto de expansão do ensino superior, considerando a multiplicação dos cursos com o advento de novas IES (instituições de ensino superior). Trataremos disso com mais detalhes no capítulo quatro, quando daremos atenção aos traços mais salientes do tipo de aula universitária que prepondera em nosso contexto educacional.

Em suma, as reflexões que fazemos neste livro, sob a rubrica didática do ensino superior, incidem diretamente sobre estes modos de ser e fazer da docência universitária, os quais encontram-se institucionalizados no processo de sua reprodução.

3.2 Significado e importância da didática no ensino superior

Assim como a palavra pedagogia, didática vem da palavra grega *didaktiké*, cujo sentido é mais ou menos arte de ensinar. O advento da didática está relacionado à intervenção na atividade de aprendizagem por meio de um planejamento racional e da reflexão mais detida acerca desse processo.

A racionalidade contida na didática, por sua vez, é decorrente da organização dos meios de que se dispõe a fim de alcançar as metas estabelecidas, da melhor forma possível. O de que geralmente se dispõe são conteúdos, textos, conceitos, métodos e objetivos mais ou menos claros. Nos termos de Libâneo (2001, p. 2), referindo-se ao sentido da didática, tais elementos devem contribuir para que a aprendizagem seja significativa:

A didática é uma disciplina que estuda o processo de ensino no seu conjunto, no qual os objetivos, conteúdos, métodos e formas organizativas da aula se relacionam entre si de modo a criar as condições e os modos de garantir aos alunos uma aprendizagem significativa. Ela ajuda o professor na direção e orientação das tarefas do ensino e da aprendizagem, fornecendo-lhe segurança profissional. Essa segurança ou competência profissional é muito importante, mas é insuficiente. Além dos objetivos da disciplina, dos conteúdos, dos métodos e das formas de organização do ensino, é preciso que o professor tenha clareza das finalidades que tem em mente [...].

O que quer dizer aprendizagem significativa num contexto de ensino superior? Para responder a essa pergunta deve-se considerar que no ato de educar deseja-se alcançar finalidades determinadas. Tais finalidades estão relacionadas com a inserção do indivíduo num grupo social específico, numa área de atuação profissional específica, na qual vai interagir com vistas à construção, manutenção e transformação do mundo no qual se insere.

Veja nos trechos abaixo como a contribuição de Gadotti (2002, p. 29, 35) ajuda a compreender o que seria a aprendizagem significativa:

O que acontece conosco é que se o que aprendemos não tem sentido, não atender alguma necessidade, não “aprendemos”. O que aprendemos tem que “significar” para nós. Alguma

coisa ou pessoa é significativa quando ela deixa de ser indiferente. Esquecemos o que aprendemos sem sentido, o que não pode ser usado. Guardar coisa inútil é burrice [...].

Todo ser vivo aprende na interação com o seu contexto: aprendizagem é relação com o contexto. Quem dá significado ao que aprendemos é o contexto. Por isso, para o educador ensinar com qualidade, ele precisa dominar, além do texto, o com-texto, além de um conteúdo, o significado do conteúdo que é dado pelo contexto social, político, econômico... enfim, histórico do que ensina. Nesse sentido, todo educador é também um historiador.

[...]

Só aprendemos quando aquilo que aprendemos é “significativo” [...] para nós e nos envolvemos profundamente no que aprendemos.

Perceba que Gadotti (2002) menciona os termos sentido, interação e contexto para descrever a natureza da aprendizagem significativa. Você verá que esses três elementos são essenciais na reflexão teórico-conceitual que fazemos neste livro.

Agora veja, na tirinha de Quino, logo abaixo (figura 8), que Mafalda está intrigada com algo. Qual é a preocupação dela? Ela parece requerer algo, não? O que requer ela?

Figura 8 – Mafalda e a aprendizagem com sentido



Fonte: <http://espacoeducar-liza.blogspot.com.br/2012/07/tirinhas-da-mafalda-reflexoes-sobre.html>.

Veja que a tirinha ilustra bem a necessidade da aprendizagem significativa de que estamos falando. Aprender, então, está relacionado com a compreensão e internalização de atributos de um papel social ativo, numa determinada cultura em que os sentidos presentes na linguagem são compartilhados dia-a-dia. Por conseguinte, cuidar para que a aprendizagem seja significativa é cuidar para que conteúdos, conceitos, teorias e formas de pensar diversas estejam ligadas à existência e à ação do indivíduo na realidade sociocultural na qual se insere. Essa é a perspectiva histórico-cultural de que fala Libâneo (2001).

Nesse ponto de nossa reflexão você poderia indagar: mas num contexto universitário é diferente, o público é bem diferente de Mafalda, que é uma criança; em cursos superiores os indivíduos são adultos, são pessoas “feitas”.

Em resposta a essa indagação, sustento que é imprescindível que sejamos convencidos de que refletir acerca da aprendizagem num curso superior também requer que se entenda o ser humano como ser inacabado, numa eterna condição de inconclusão, como bem apontou Paulo Freire (1996). Nesse sentido, não existiriam pessoas “acabadas” ou “feitas”:

Somos um ser por fazer-se; um ser no mundo e com os outros envolvidos num processo contínuo de desenvolvimento intelectual, moral, afetivo. Somos seres insatisfeitos com o que já conquistamos. Estamos sempre nos fazendo, refazendo, começando e recomeçando. O humano não é, ele se conquista, faz-se por meio de suas ações no mundo, na história. Em cada ponto de nossa vida, não somos ainda tudo o que poderíamos ser e o que ainda poderemos vir a ser. Para nós, seres humanos, o processo de conquista de nossa humanidade nunca está pronto. Nenhum humano é jamais tudo o que pode ser. Há sempre mais a saber, a amar e a fazer. O humano jamais acaba de tornar-se humano (TROMBETTA; TROMBETTA, 2008, p. 228).

Estamos todos, sem exceção, continuamente, num processo de “vir a ser”. Ao sermos mais do que tudo que já se disse sobre nós, somos (como seres humanos) “reserva ontológica inesgotável” (TROMBETTA; TROMBETTA, 2008, p. 228). Tal consideração, no contexto educacional, mantém professores e alunos num contexto

de busca ininterrupta, permitindo que uma curiosidade renovadora esteja sempre aberta e que a educação seja entendida como processo permanente:

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança (FREIRE, 1996, p. 58).

Veja, no link a seguir, as considerações sobre esse inacabamento nos primeiros dois minutos e 15 segundos (até 2:15) desta entrevista que Paulo Freire concedeu em 1996 à TV PUC de São Paulo. O link é este: http://www.paulofreire.ufpb.br/paulofreire/Files/videos/Ultima_Entrevista_parte_2.mpg.

Não é difícil perceber que somos inacabados. Difícil mesmo talvez seja agir no contexto de ensino e aprendizagem com todas as decorrências desse reconhecimento em nós. Reconhecer-se inacabado é, portanto, atitude inicial fundamental para manter sempre abertos os espaços de construção do saber, bem como de uma ação criativa no mundo. Por isso Paulo Freire afirma que este é um dos saberes necessários à prática educativa: “ensinar exige consciência do inacabamento”.

Isso é essencial no quadro universitário, por excelência lugar da busca pelo conhecimento, sobretudo quando se leva em conta que os indivíduos envolvidos, professores e alunos, são adultos em sua maioria e, por serem adultos, pensam-se recorrentemente como seres formados, acabados, feitos, concluídos.

A didática, dentro desse quadro de pensamento, ganha um sentido tal que, de uma noção relativa à maximização da relação ensino-aprendizagem – na qual os papéis de professor e aluno estão bem estabelecidos –, passa a ser entendida mais como ação e atitude com vistas a facilitar a construção colaborativa do conhecimento, ou para propiciar as condições para a ensinagem. Essa facilitação,

muitas vezes entregue às iniciativas do educador, deve assumir a inconclusão do ser como ponto de partida, sobretudo e em primeiro lugar pelo próprio educador:

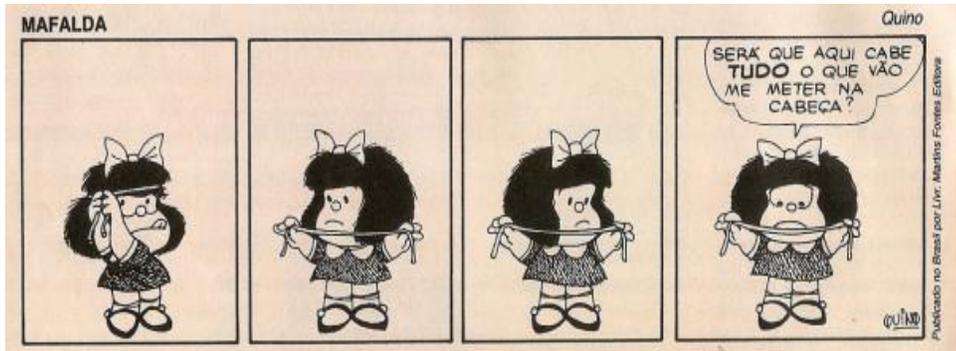
Este é um saber fundante da nossa prática educativa, da formação docente, o da nossa inconclusão assumida. O ideal é que, na experiência educativa, educandos, educadoras e educadores, juntos, “convivam” de tal maneira com este como com outros saberes [...] que eles vão virando *sabedoria*. Algo que não nos é estranho a educadoras e educadores. Quando saio de casa para trabalhar com os alunos, não tenho dúvida nenhuma de que, inacabados e conscientes do inacabamento, abertos à procura, curiosos [...], exercitaremos tanto mais e melhor a nossa capacidade de aprender e de ensinar quanto mais sujeitos e não puros objetos do processo nos façamos. (FREIRE, 1996, p. 58-59).

Afirmamos anteriormente que didática tem a ver com planejamento. Consequentemente, ao levar em conta as considerações acerca do inacabamento humano, tal planejamento das ações educativas no contexto universitário deve permitir o advento de um ambiente interativo no qual o conhecimento seja coletivamente construído e do qual todos, professores e alunos – sejam igualmente sujeitos ativos. Usando outros termos, deve permitir a ensinagem. Por conseguinte, articular objetivos, conteúdos, estratégias e recursos – coisas que pertencem à didática – sem essa consideração fundamental poderá conduzir a uma prática educativa estéril, pouco significativa para todos os envolvidos, educadores e educandos.

3.3 Sobre a educação bancária e a transferência de conhecimento

Veja a tirinha de Quino, na figura 9, abaixo. Nela Mafalda parece preocupada. Qual é a sua preocupação?

Figura 9 – Mafalda preocupada com a internalização de conteúdos



Fonte: <http://twitpic.com/b5kt57>.

Faz sentido pra você a preocupação dela?

Não?

Pois saiba que esse tipo de concepção da aprendizagem ainda é muito presente no ensino superior. Como professores ainda tendemos a agir como se as cabeças dos alunos fossem recipientes a serem enchidos.

Mais uma vez, é Paulo Freire quem nos ajuda a entender essa concepção de educação que ainda está bem presente nos contextos universitários. De forma geral, o que muito frequentemente tem sido reproduzido no âmbito da docência universitária é, portanto, o que Freire (2002, p. 39) chamou de educação bancária, assim descrita:

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá enchendo os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixarem totalmente “encher”, tanto melhores educandos serão. [...] Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores

das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação.

Nesse contexto de educação bancária o professor torna-se o único sujeito ativo do processo, uma vez que a ação que preenche a atividade educativa é prerrogativa exclusivamente sua. As relações que se estabelecem nesse modo de equacionar a educação ganham uma configuração tal que o professor torna-se sujeito ativo da educação, enquanto que o aluno fica na condição de objeto. Configuradas dessa maneira as relações, concentram-se no papel do professor todas as ações fundamentais do processo educativo, estando as ações dos alunos submetidas e condicionadas às do professor:

- a) O educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) O educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) O educador é o que pensa; os educandos, os pensados.
- d) O educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
- e) O educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados
- f) O educador é o que opta e prescreve a sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição;
- g) O educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam na atuação do educador;
- h) O educador escolhe o conteúdo programático; educandos jamais são ouvidos nesta escolha, acomodam-se a ele;
- i) O educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que se opõe, antagonicamente, à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- j) O educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos. (FREIRE, 2002, p. 40-41).

A educação bancária faz preponderar uma “cultura do silêncio”, a qual é “produzida pela impossibilidade de homens e mulheres dizerem sua palavra, de

manifestarem-se como sujeitos de práxis” (OSOWSKI, 2008, p. 110). Trata-se de uma relação pedagógica que educa para a submissão, fazendo crer numa “realidade estática, bem-comportada, compartimentada, para a visão de um sujeito acabado, conclusivo”, agindo como um anestésico que “inibe o poder de criar próprio dos educandos, camuflando qualquer possibilidade de refletir acerca das contradições e dos conflitos emergentes do cotidiano” (SARTORI, 2008, p. 153).

Uma variação da educação bancária (ou bancarismo) está numa das imagens do conhecimento elaboradas por Machado (2008). Uma dessas imagens é a do balde: os alunos seriam baldes vazios a serem preenchidos com a matéria. Os professores, por sua vez, diante dos baldes vazios, devem “dar” a matéria, a fim de “enchê-los”. Nessa variação é também o professor o protagonista, aquele em cujas mãos está a ação e o fazer educacional.

Pergunto, agora: como aprendemos? Seria o conhecimento “transferido” do educador para o educando? O que acontece no processo de formação? Como se aprende?

Você diria que a imagem do balde representa adequadamente o que ocorre no processo de aprendizagem? Será que é “mais ou menos” isso o que ocorre quando se aprende? Não?

Realmente, a imagem do balde ou da educação bancária parece já uma coisa ultrapassada na educação contemporânea. Não nos vemos na relação pedagógica como enchedores de baldes ou como recipientes a serem enchidos. Então, porque será que dizemos que esse ou aquele professor sabe “transmitir”, sabe “passar” a matéria e aquele outro não? Percebe que quando dizemos “passar” e “transmitir”, a noção de transferência está aí presente? Marcas da educação bancária, diria Paulo Freire. Marcas do baldismo, nos termos de Machado (2008, p. 14), considerando essa outra descrição de práticas e discursos pedagógicos:

Explicitamente, ao que tudo indica, não existem mais professores que imaginam os alunos como se fossem baldes vazios a serem preenchidos com a matéria que recebem na escola. Trata-se de uma imagem tosca, completamente

ofuscada pelos sofisticados construtivismos de diferentes matizes. Mas disfarçadamente no discurso, e escancaradamente em algumas práticas docentes, o “baldismo” subjaz. Ele está presente, por exemplo, quando se fala em “nível do aluno”, ou em “nível do conhecimento”, ou em “conhecimento acumulado”, ou em outras expressões menos diretas. Ele permanece ativo quando se identifica um processo de avaliação como um processo de medida: a nota seria como o indicador em uma vareta inserida no líquido/matéria contido no recipiente/aluno. Ou nos planejamentos que se reduzem a contabilizar o número de aulas dedicadas a cada assunto, como se se estivesse regulando a vazão da torneira que enche o balde/aluno de matéria. É, o balde não existe, mas está em toda parte.

Tal persistência de concepção está relacionada com processos de institucionalização da educação bancária que são anteriores. E se passou por processos de institucionalização, então tal processo fez incidir seus traços sobre modos de fazer e modos de pensar que persistem. Tal consideração nos ajuda a compreender a permanência da percepção da educação como transferência de conhecimento, evidentemente numa única direção, do professor para o aluno. Permanência essa que nem sempre encontramos nas falas, verbalizada. Entendo que esteja mais presente nas práticas, sustentando modos tradicionais da ação educacional. Essa conjugação de fatores, por sua vez, traz obstáculos ao estabelecimento de um outro processo ou concepção: o da ensinagem, de educação como construção coletiva do conhecimento, à qual é inerente a dialogicidade, a interação construtiva.

É imprescindível que no ofício de educar o professor universitário se dê conta de que o saber é coisa social, isto é, de que não existe fora dos quadros das interações humanas. Ademais, qualquer reflexão didático-pedagógica que tente fugir da educação bancária ou da noção de educação como mera transferência de saberes, coloca a dimensão da interação (diálogo) e da construção coletiva do conhecimento como elementos estruturantes da atividade docente do professor.

Enfim, ainda nos termos de Paulo Freire (1996, p. 47),

(...) ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua

construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições, um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a ele ensinar e não a de transferir conhecimento.

É preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido.

Bem antes de fazer as considerações acima, no final da década 1960, Paulo Freire já se empenhava em seus escritos no sentido de fazer entender o equívoco que existe na percepção do educar como transferir conhecimento, mencionando inclusive as situações educativas que tal percepção faz emergir:

Uma tal reflexão [...] nos possibilita a compreensão, em termos dialéticos, das diferentes formas como o homem conhece, nas suas relações com o mundo. Daí que se torne indispensável à superação da compreensão ingênua do conhecimento humano, na qual muitas vezes nos conservamos. Ingenuidade que se reflete nas situações educativas em que o conhecimento do mundo é tomado como algo que deve ser transferido e depositado nos educandos. Este é um modo estático, verbalizado, de entender o conhecimento, que desconhece a confrontação com o mundo como a fonte verdadeira do conhecimento, nas suas fases e nos seus níveis diferentes, não só entre os homens, mas também entre os seres vivos em geral.

Conhecer, na dimensão humana, que aqui nos interessa, qualquer que seja o nível em que se dê, não é o ato através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que outro lhe dá ou impõe.

O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo (FREIRE, 2003, p. 18).

É fundamental, portanto, que se assuma uma visão da educação como prática coletiva, na qual educador e educando sejam concebidos como sujeitos ativos no processo de conhecer, o qual emerge como construção coletiva e não como transferência de um para outro. Assim é que nesse texto o leitor não encontrará – a não ser como objeto de análise – os termos “saber transmitir” ou “saber passar o que sabe”, os quais são bastante frequentes nas diversas avaliações intuitivas sobre didática.

3.4 Imagens do professor universitário: a visão dos alunos

Em 2002, Eliane Nunes (apud LIBÂNEO, 2003, p. 3) defendeu, na Universidade Católica de Goiás, sua dissertação de mestrado na área de educação intitulada *Ensino jurídico – didática e metodologia de ensino numa perspectiva crítica*. Em sua pesquisa de campo coletou dados acerca de como os alunos universitários do curso de Direito concebiam seus professores. Veja abaixo os depoimentos mais frequentes:

“Bom professor é aquele que tem conhecimento e domínio da matéria.”

“Os professores do meu curso são profissionais que têm pouco conhecimento de didática, são competentes na sua área específica, mas não na área do magistério.”

“Muitos professores conhecem muito bem sua matéria, mas não são educadores, não ligam para o aluno.”

“Bons professores são os que se empolgam com a matéria, mas não são donos da verdade.”

“A formação fica prejudicada porque as aulas práticas se resumem ao estágio já no final do curso, não há interdisciplinaridade e não há didática e metodologia adequadas.”

“Na minha faculdade, há professor que parece que gosta de se exhibir, fala uma linguagem que ninguém entende...”

“Vejo avaliação como uma corda no pescoço pronta para ser puxada pelo professor e enforcar o aluno.”

“Vejo avaliação como uma oportunidade de vingança do professor para com o aluno.”

Num primeiro momento essas manifestações não causam tanta estranheza, sobretudo quando nos lembramos do cotidiano de formação no ensino superior. Eu mesmo ouvi – quem sabe até já disse – coisas da mesma natureza sobre os

professores. Talvez manifestações como essas também tenham sido frequentes no cotidiano de sua formação.

No entanto, pense bem: considerando o papel essencial do professor no processo de formação, não é terrível que a ele sejam associadas representações tais como “não ligam para o aluno”, “gosta de se exhibir”, “enforçar o aluno”, “vingança do professor para com o aluno”? Pergunto isso porque há em nossa imaginação uma representação, talvez mais potente, que associa a docência à generosidade, à bondade, ao querer bem. Neste vídeo do movimento “Todos pela educação” pode-se assistir a uma das manifestações recentes dessa imagem positiva, amorosa, potente: <http://youtu.be/2fgE2hGZbA8>.

Maria Isabel da Cunha (1989, p. 61-65), por sua vez, apresentou em seu livro *O bom professor e sua prática* os seguintes depoimentos de alunos de uma universidade do sul do país:

“O professor Pedro é o melhor porque ele transmite para a gente o gosto que ele tem pela Matemática, ele nos mostra o prazer de aprender...”

“Bom professor é aquele que domina o conteúdo, escolhe formas adequadas de aprender a matéria e tem bom relacionamento com os alunos.”

“O melhor professor é aquele que aborda os assuntos relacionando-os com nossa experiência prática e incentiva os alunos a pesquisarem os assuntos da aula, sem obrigar o “decoreba” das aulas teóricas.”

“Gosto de professor que descomplica o complicado, fala em linguagem simples, é objetivo, ele se esforça para que os alunos compreendam o que está dizendo...”

“O que me agrada no professor João é que ele está sempre pronto a responder as nossas dúvidas; ele até estimula a gente a ter dúvidas.”

“Os professores que mais me marcaram, até agora, foram aqueles que interferiram na minha forma de ver o mundo, nas relações. Isto foi fundamental para mim.”

É importante considerar que grande parte dos depoimentos não se concentram, especificamente, em traços ou habilidades particulares dos professores a que se reportam. Há, em grande medida, uma valorização de um tipo de relação que se estabelece entre professor e alunos. Em quase todos os depoimentos há uma referência ao modo como são – ou devem ser – as relações entre professores e alunos. É interessante perceber que o tipo de relação mais aprovada parece ser aquela da qual falamos anteriormente: aquela que se estabelece de modo a considerar ambos os atores, professor e aluno, sujeitos ativos na construção do conhecimento. Essa não é, porém, a relação que marca de forma mais efetiva o ensino superior. Veja que nos depoimentos dos alunos há uma referência a certos professores, a algumas experiências vivenciadas, como se fossem especiais. Exceções, talvez.

3.5 O estudante universitário como sujeito ativo na construção do conhecimento

Quem é o estudante universitário na atualidade? Como eles pensam? Veja no vídeo abaixo alguns traços dos alunos que hoje chegam à universidade. Trata-se da parte 5 “Conheça a geração Z, que já nasceu em um mundo repleto de tecnologias” do vídeo-documentário "Saiba Como Pensam as Diferentes Gerações de Trabalhadores" <https://globoplay.globo.com/v/1378540/>.

Esse vídeo-documentário salienta linhas gerais acerca de como pensa a geração Z. Esta, por sua vez, pode ser definida da seguinte maneira segundo Kämpf (2011):

[...] pessoas nascidas a partir da segunda metade da década de 1990. Esses indivíduos, segundo alguns especialistas, seriam totalmente familiarizados com as últimas tecnologias digitais e não encontrariam dificuldade alguma em aprender a lidar com as novidades que aparecem praticamente todos os dias nesse mercado, diferentemente dos membros das gerações que os

antecedem. O "Z" vem de "zapear", ou seja, trocar os canais da TV de maneira rápida e constante com um controle remoto, em busca de algo que seja interessante de ver ou ouvir ou, ainda, por hábito. "Zap", do inglês, significa "fazer algo muito rapidamente" e também "energia" ou "entusiasmo"

Há utilidade nessa caracterização, levando-se em conta que existe, sim, uma maneira comum de pensar, alguns traços que se repetem em cada um desses indivíduos com os quais nos encontramos. E como grande parte da reflexão que fazemos em didática tem a ver com planejamento, alguém poderia imaginar um plano estratégico de ação docente direcionado à geração Z. Você consegue imaginar um plano assim?

Entretanto, algo nessa caracterização da geração Z deve incomodar os envolvidos com os contextos de aprendizagem – portanto, deve incomodar você –: essas tipificações podem ser deletérias e indesejáveis, já que podem atrapalhar mais do que ajudar. Explico melhor: se considero os alunos em bloco, no atacado, a partir de uma tipificação geral pré-determinada e, para esse mesmo bloco, ajo segundo estratégias de ação docente também pré-determinadas, como numa "receita" a ser utilizada, é muito provável que se subverta a relação pedagógica desejada. E ao agir assim, é possível que eliminemos a aventura, o prazer e a potência criativa que são características dos processos de ensinagem que os encontros entre professores e alunos podem propiciar.

Nessa mesma linha de pensamento, lembro-me de ter visto, num livro sobre didática do ensino superior, uma seção inteira dedicada a como classificar os estudantes. Não consigo imaginar como tal classificação poderia ser útil para as relações pedagógicas que se deseja produzir no contexto universitário.

Ademais, lembro-me de já ter ouvido de meus colegas, professores de cursos de graduação, frases tais como “essa moçada de hoje não quer nada com nada”, “o que se pode esperar desses alunos?”, “alunos são todos iguais”, “não escrevem ao menos uma frase com sentido”. Evidentemente, são frases ditas em contextos muito particulares: às vezes em decorrência de uma falta de respeito à aula do professor, às vezes à descoberta feita pelo professor de que seus alunos “colaram” de forma

generalizada numa prova ou de que não conseguiram se manifestar sobre conceitos básicos ensinados ao longo das aulas. Desabafos dessa natureza são muito comuns, sobretudo em circunstâncias em que o professor se vê abarrotado de aulas a serem dadas, provas a serem corrigidas, trabalhos a serem avaliados, em meio a um turbilhão de atividades acadêmicas constantes.

Porém, uma coisa precisa ser entendida em meio a essas atribuições de atividades e papéis sociais que se nos impõem dia após dia: numa relação pedagógica respeitosa, cada aluno com o qual nos encontramos no contexto de construção coletiva do conhecimento não é uma página em branco.

Em um texto já citado neste livro, Nilson Machado (2008, p. 51) sinaliza isso muito bem ao dizer que “ninguém chega à escola, em qualquer nível de ensino, sem dispor de uma proto-teia de significações, no mínimo aquela propiciada pelo domínio da língua em sua forma oral”.

Ocorre que o docente nem sempre se dá conta da riqueza de saberes que os alunos trazem para o contexto de formação universitária, posicionando-se quase sempre no lugar de quem diz a aula, de quem já tem e transmite os saberes, já que o especialista é ele, o professor.

Porém, considerando-se um ponto de vista que prioriza a didática nas formas de conceber a relação pedagógica, entendo que se deva valorizar aquelas configurações de saberes trazidas pelos alunos, pois é a partir delas que novos arranjos de conhecimento serão tecidos. É, então, a reflexão didática que ajudará a decidir como e

O que fazer para ampliar, estender, refinar, atualizar, reconfigurar – entre outros verbos pertinentes que poderíamos recordar – a rede de significados que os alunos já trazem, valorizando as relações que são percebidas, que são enraizadas no contexto cultural que vivenciam (MACHADO, 2008, p. 51).

Alunos não são, portanto, vasilhas a serem enchidas, como bem enfatizou Paulo Freire (2002). Nosso encontro com esses sujeitos do conhecimento, numa situação em que sejam respeitados em sua humanidade, é sempre enriquecedor. Isso

é assim porque existe diversidade nos pontos de partida. Não há um caminho único a ser trilhado, ou encadeamentos a serem feitos numa única ordem e/ou direção.

É verdade que pertencemos a uma mesma sociedade, a uma mesma cultura e, por conseguinte, compartilhamos linguagem, hábitos, crenças e valores comuns. Mesmo assim, a diversidade é sempre presente em razão de pertencermos a gerações diferentes, de termos experiências de vida distintas e expectativas variadas. A cultura que nos é comum desafia-nos ao invés de justificar uma prática docente geral e imutável, que não se transforma.

Alunos têm histórias de vida particulares, bem como expectativas individuais em relação ao conhecimento que coletivamente se busca construir. Isso nos desafia mutuamente, direcionando o olhar do professor para as possibilidades criativas decorrentes da subjetividade do aluno, o que contribui para evitar que em nossa relação pedagógica concebamos os alunos “no atacado”:

Não existe o aluno em geral, mas um aluno vivendo numa sociedade determinada, que faz parte de um grupo social e cultural determinado, sendo que essas circunstâncias interferem na sua capacidade de aprender, nos seus valores e atitudes, na sua linguagem e suas motivações. Ou seja, a subjetividade e a experiência sociocultural concreta dos alunos são o ponto de partida para a orientação da aprendizagem. Um professor que aspira ter uma boa didática necessita aprender a cada dia como lidar com a subjetividade dos alunos, sua linguagem, suas percepções, sua prática de vida. Sem essa disposição, será incapaz de colocar problemas, desafios, perguntas, relacionados com os conteúdos, condição para se conseguir uma aprendizagem significativa. (LIBÂNEO, 2001, p. 4).

Cabe levar em conta que essas considerações estão intimamente relacionadas ao simples fato de não sermos todos iguais. Ignorar que o educando traz um saber apreciável – muitas vezes não conhecido e reconhecido pelo educador –, a partir do qual se pode partir a fim de produzir em coletividade o conhecimento no contexto acadêmico, é negar-lhe a dignidade do ser que pensa:

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se

não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiência feitos” com que chegam à escola. O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola. (FREIRE, 1996, p. 64).

Ao se perceber o estudante como sujeito do conhecimento, concebendo-o nessa sua humanidade e, por conta mesmo dessa humanidade assumida, dá-se atenção ao seu conhecimento prévio acerca do mundo, as práticas didático-pedagógicas são desafiadas de modo a propiciar e preservar sua autonomia e seu papel ativo na produção coletiva do conhecimento. Saber e assumir que é de uma realidade comum que se está tratando, de algo que permeia a existência de ambos – do educador e do educando –, que o conhecimento produzido nos toca a todos e, por isso mesmo, todos podem contribuir para sua construção, é consideração fundamental para uma relação pedagógica que respeita o humano naquilo que o define como tal.

Ainda na perspectiva teórico-conceitual freireana, o espaço pedagógico deve ser um espaço em que se possa “dizer a palavra”, ação mediante a qual o mundo que envolve educador e educando fica constantemente na posição de objeto de reflexão, de crítica, de transformação. Ademais, esse “dizer a palavra” nunca acontece isoladamente. Efetiva-se num contexto interativo. Isso é dizer que educandos e educadores emergem como “co-autores do processo formativo” (BASTOS, 2008).

Essas considerações levam ao reconhecimento de que conhecer o educando, interessar-se por ele e abrir espaços para que ele diga a sua palavra são, portanto, atitudes essenciais nessa prática educativa dialógica. São essas atitudes que permitem que a atividade docente seja renovada a cada vez que se repete. Há, no contexto educacional, um desafio permanente, o qual se deve ao simples fato de que o educador não se encontra só, de que não é deixado consigo mesmo em sua atividade docente. Muito pelo contrário, esta só se faz como tal em companhia. O outro sempre me desafia por ser exatamente isto: outro.

Lembro-me de uma ocasião em que um ator de teatro bem conhecido disse, numa entrevista, que ensaiar uma peça em demasia era prejudicial ao espetáculo, o

qual se repetia já há meses. Era prejudicial, segundo ele, porque quanto mais se ensaiava tornava-se cada vez menos provável a possibilidade da novidade que a plateia fazia surgir. Uma novidade sempre recorrente, uma vez que cada plateia é única em sua materialização no tempo e no espaço, desafiando, assim, a própria conjugação do espetáculo. Essa expectativa do ator, alimentada pela consideração de uma auteridade sempre possível, deve marcar também a atividade docente que assume o respeito ao estudante neste atributo humano que lhe é tão característico: a criatividade formadora do conhecimento sempre renovável sobre um mundo que envolve a ambos.

Em última análise, “não há docência sem discência”. Esse é o título de uma das breves seções do livro de Paulo Freire (1996) *Pedagogia da Autonomia*, do qual selecionei o trecho abaixo para finalização deste capítulo:

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o *formador* é o sujeito em relação a quem me considero o *objeto*, que ele é o sujeito que *me forma* e eu, o *objeto* por *ele formado*, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da “formação” do futuro objeto de meu ato formador. É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao for-mar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem *fornar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo. Verbo que pede um objeto *direto* – *alguma coisa* – e um objeto *indireto* – *a alguém*. Do ponto de vista democrático em que me situo, mas também do ponto de vista da radicalidade metafísica em que me coloco e de que decorre minha

compreensão do homem e da mulher como seres históricos e inacabados e sobre que se funda a minha inteligência do processo de conhecer, ensinar é algo mais que um verbo transitivo-relativo. Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexistente validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 22-24

Terminamos este capítulo e também a parte dois do livro com essas palavras de Paulo Freire, as quais têm marcado sobremaneira a reflexão didático-pedagógica que atualmente fazemos sobre os processos de ensinagem.

Os saberes discutidos nesta parte servirão como pressupostos teórico-conceituais para as reflexões que faremos nos capítulos seguintes, em que colocamos em perspectiva a aula universitária e os diversos âmbitos de planejamento do ensino superior.

PARTE 3

A AULA UNIVERSITÁRIA E SUA ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA

Na parte dois discutimos diversos aspectos teórico-conceituais da didática, preparando os pressupostos teóricos sob os quais embasamos as reflexões que fazemos nesta e na próxima parte.

Especificamente nos capítulos quatro e cinco trataremos da aula universitária, sobretudo acerca de como está configurada nos quadros universitários atuais e de como poderíamos reconfigurá-la considerando uma aproximação didático-pedagógica.

Ao final desta parte você terá condições de:

- Descrever os traços mais marcantes da aula universitária conservadora;
- Construir uma nova visão da aula universitária com base em pressupostos teórico-conceituais da didática;
- Compreender como as contribuições de Paulo Freire podem ser úteis para a reconfiguração da aula universitária;
- Reconhecer o papel da metacognição nos contextos de construção coletiva dos saberes;
- Refletir acerca do lugar dos conteúdos na composição da aula, considerando-se o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP);
- Conceber como projeto a aula universitária, à luz da colaboração.

4 UM “RETRATO” PANORÂMICO DA AULA UNIVERSITÁRIA

Neste capítulo trataremos de descrever aspectos gerais da aula universitária, considerando o tipo de configuração que é predominante no ensino superior. Você verá que chamei essa configuração de aula universitária conservadora. No entanto, deve-se reconhecer que avanços e inovações têm ocorrido no modo de conduzir a aula no ensino superior, em diversas áreas disciplinares, algumas delas mais receptivas à mudança, outras um pouco mais resistentes.

Você verá, nas seções 4.2 e 4.3, que há áreas disciplinares mais ou menos resistentes a mudanças no que se refere aos aspectos didático-pedagógicos. Isso nos faz crer que boa parte das reflexões que aqui fazemos tendem a ser mais ou menos relevantes, a depender do campo disciplinar em questão.

Vamos, então, às reflexões sobre a aula.

4.1 A aula e alguns de seus significados

Debruçando-se sobre a etimologia da palavra, Romão (2008, p. 54-55) observa que, originalmente, aula remete à “ideia de privado, de particular, porque dizia respeito às atividades que se davam no interior da casa, no aconchego do lar”. Ao lado desse significado antigo, o termo também sugeria o ócio relativo às atividades cortesãs no interior do palácio. Em tempos mais modernos, ganhou o significado de preleção ou atividade de ensino.

Num dos significados listados no dicionário Caldas Aulete, aula consiste num “ensinamento sobre determinada área de conhecimento, dado por professor a alunos ou a um auditório”. No Dicionário Online de Português Dicio, aparece como “lição que, ministrada ou transmitida aos alunos por um professor, faz parte de um programa de ensino”.

Veja que os significados de aula mais antigos remetem à privacidade, a algo separado do convívio mais amplo, aludindo a uma certa exclusividade, o que parece bem distante de uma noção de aula como espaço inclusivo, democrático e

colaborativo. Nos sentidos mais atuais, por sua vez, há uma clara alusão a um papel ativo do professor, enquanto ao aluno resta um papel passivo: aula como ensinamento dado por professor a alunos, como lição transmitida aos alunos pelo professor. Nesses significados contemporâneos a aula aparece, então, como o espaço e o tempo da transferência do conhecimento, do professor para o aluno.

É bem provável que seja em razão desses sentidos que o termo aula não seja muito frequente nas obras de Paulo Freire. Vale lembrar um dos saberes essenciais apontados pelo patrono da educação brasileira: ensinar não é transferir conhecimento. A ausência do termo em suas obras é comentada por Romão (2008, p. 55):

A palavra “aula” não é muito frequente e, quase sempre, adjetivada com qualificativos tais como “expositiva”, “passiva”, “alienante”, etc., para se referir às atividades da educação bancária; e com adjetivos tais como “dinâmica”, “libertadora”, “dialógica”, etc., para significar a mediação pedagógica libertadora.

Neste capítulo “conservadora” é o qualificativo que uso para adjetivar o tipo de aula que possivelmente desejaremos rejeitar ou transformar ao refletirmos sobre os processos de ensinagem (ensino + aprendizagem) no contexto universitário, considerando a aproximação crítico-analítica própria do pensamento didático-pedagógico que aqui estamos fazendo.

4.2 A aula universitária conservadora

Nos capítulos anteriores referimo-nos ao conceito de educação bancária de Paulo Freire (2002). É decorrente desse modelo de educação uma maneira específica de conduzir a aula universitária, a qual chamaremos aqui de aula conservadora.

Num contexto de ensino superior a aula conservadora tende a ser eminentemente expositiva, sendo dita pelo professor. É muito pouco interativa e, por vezes, em consequência disso, pouco significativa. Outra característica da aula conservadora tem a ver com sua imutabilidade. A aula fica petrificada num modelo

que define de modo autoritário os modos de proceder: o que e quando fazer, o que e quando falar, o que e como avaliar.

Sendo resistente à atualização, à reinvenção e à contemporaneização, a aula conservadora fecha os espaços que possibilitam “dizer a própria palavra”, tornando-se “um eterno dizer a palavra do outro de outros tempos” (BASTOS, 2008, p. 145). Em grande medida, essa interdição a que se diga a “própria palavra” é a mesma interdição que impede a produção da aprendizagem significativa.

Vou agora ilustrar uma das marcas da aula universitária conservadora. É muito comum encontrarmos professores que executam os mesmos planos (roteiros) de aula durante um longo tempo. Lembro-me de um professor que, já no novo milênio (anos 2000), ainda mantinha consigo roteiros de aula mimeografados, os quais vinha usando há mais ou menos quinze anos. Esses roteiros eram distribuídos aos alunos, os quais deviam, ao longo das aulas, preencher os espaços em branco com os conceitos que o professor definia no decorrer de sua exposição. Para se ter uma idéia do quanto esses roteiros sobreviveram ao tempo, imutáveis, basta levar em conta que os atuais alunos de graduação mal sabem é o que um mimeógrafo.

Se estiver muito curioso e desejar ver o mimeógrafo em ação, veja o vídeo neste link: <http://youtu.be/DaS77oYru4U>.

Continuemos na caracterização da aula universitária conservadora. A descrição que faço abaixo representa uma imagem um tanto caricata desse tipo de configuração da aula (e da sala de aula) universitária.

Imagine a seguinte imagem: numa sala de aula universitária um professor, de costas para os alunos enfileirados, com o seu jaleco branco já amarelado em razão do tempo de uso, durante 50 minutos fala ininterruptamente, “atacando” o quadro negro com o giz, e termina a aula proferindo suas últimas palavras enquanto se encaminha para os fundos da sala, em direção à porta de saída: “para a prova de amanhã estudem as equações resolvidas nas últimas aulas, os três últimos textos indicados para a leitura, além dos capítulos sete e oito do livro de Stewart”. Em seguida, abandona a sala de aula energicamente, provavelmente em direção ao seu

laboratório, onde poderá dar andamento às suas pesquisas. Os alunos, por sua vez, atordoados, perguntam-se uns aos outros sobre as equações e os textos a serem estudados, visivelmente preocupados com a prova do dia seguinte, já que existe a notícia muito bem conhecida por todos de que a média de aprovação naquela disciplina é de 50%. Pelo menos essa foi a informação que passou orgulhosamente o professor na primeira aula, ao apresentar o plano de ensino da disciplina. Isso quer dizer que metade dos alunos reprovarão. Vem sendo assim nos últimos 30 anos, desde que o professor assumiu a disciplina.

Você já esteve numa aula parecida com essa? Muito embora a ilustração exagere alguns traços do cotidiano da aula universitária conservadora, não é raro encontrarmos uma conjugação semelhante. É pouco provável que o professor daquela turma conheça necessidades específicas de seus alunos. Estes, por sua vez, não se sentem a vontade para expressar sua insatisfação. Parece também não haver lugar para a interação. A maneira como se posiciona o professor em relação aos alunos – de costas para eles – indica que tampouco há uma intencionalidade com vistas ao diálogo.

Nessa configuração não há, por assim dizer, uma relação pedagógica em que os educandos possam “dizer a sua palavra”. No lugar disso impera a “cultura do silêncio”, em que somente um dos atores – o educador – assume o papel de sujeito ativo.

A Profa. Maria Isabel da Cunha (1989, p. 135-136), na pesquisa que fez com professores e alunos universitários em sala de aula, descreve aqueles e outros traços da aula universitária conservadora:

A exposição oral foi a técnica a que mais assisti. [...] O ritual escolar está basicamente organizado em cima da fala do professor. Não há aqui nenhuma rotulação prévia da aula expositiva. Há, sim, a constatação de que é o professor a maior fonte da informação sistematizada. Este dado reforça a ideia que obtivemos através da entrevista: a grande inspiração dos docentes é a sua própria prática escolar e eles tendem a repetir comportamentos que considerou positivos nos seus ex-professores. Há pouca possibilidade de que nossos interlocutores tivessem tido experiências de discussões em

classe, com professores que contestassem a ideologia existente, que tentassem construir o conhecimento de forma coletiva. Tenho a impressão até de que os professores criam um certo sentimento de culpa se não são eles que estão “em ação”, isto é, ocupando espaço com a palavra na sala de aula. Tudo indica que foi assim que aprenderam a ensinar.

Da parte dos professores, portanto, há um tipo de ação institucionalizada a que nos referimos no capítulo anterior. Trata-se da reprodução de um modelo de ensinar que “engessa” a maneira de conduzir a aula. Se o professor não age assim, preenchendo todo o tempo com sua fala, é como se estivesse falhando no cumprimento de seu papel, o qual é dar a aula, numa conjugação de fatores na qual o sujeito de toda a ação educativa é, exclusivamente, o professor.

Se tal modo de conduzir a aula persistiu, à maneira mesma de operar própria de uma instituição social, aquela conjugação de fatores se impõe também aos alunos. Assim é porque toda instituição social tende a propiciar modelos de ação (papéis) a todos os atores sociais envolvidos na composição social em questão. Os papéis sociais aparecem aos indivíduos como realidades objetivas que não podem ser ignoradas. Os indivíduos, por sua vez, ao comporem as situações sociais que se lhes impõem como realidades objetivas, internalizam os papéis que desempenham (BERGER; LUCKMANN, 1976).

Portanto, a condição de receptores da aula, em que se encontram os alunos, também está submetida a uma padronização da ação que é, por sua vez, corolário da institucionalização da aula conservadora. Por outro lado, no contexto de qualquer composição social institucionalizada, cada ator social, a sua maneira, alimenta determinadas expectativas acerca do cumprimento adequado do papel do outro ator. Por conseguinte, quando algo diferente da aula conservadora aparece, tudo faz crer que o professor não está dando aula e, assim, falha no cumprimento de seu papel.

Naquela mesma pesquisa descrita acima Maria Isabel da Cunha (1989, p. 136) fez as seguintes considerações acerca dos alunos presentes nos contextos de aula observados:

Os estudantes, de acordo com os estudos feitos, estão condicionados a ter um tipo de expectativa em relação ao professor. Em geral, ela se encaminha para que o professor fale, “dê aula”, enquanto ele, aluno, escuta e intervém quando acha necessário. O fato de se achar na condição de ouvinte é confortável ao aluno, especialmente se o professor possui habilidades de ensino que fazem com que a aula não se torne maçante. Este comportamento ratifica a tendência de que o ritual escolar se dê em cima da aula expositiva.

É provável que professores e alunos assim se comportem por falta de vivência em outro tipo de abordagem metodológica.

É exatamente um outro tipo de abordagem metodológica da aula universitária que a reflexão em didática permite e exige que se construa. Na medida em que a aula como construção coletiva aparece no cotidiano universitário, novos processos de institucionalização podem surgir, possibilitando a transformação da prática didático-pedagógica no ensino superior. Isso já vem acontecendo em grande medida. Encontramos evidências disso em depoimentos de alunos que, aos poucos, têm internalizado um papel mais ativo nas atividades acadêmicas de que fazem parte. O advento desse papel mais ativo, por sua vez, talvez seja devido às mudanças que aos poucos e de forma generalizada se pode perceber no modo de conduzir a aula universitária.

4.3 Traços da aula universitária conservadora nos cursos de graduação em geral e no direito particularmente

Antes de discutirmos o modelo de aula universitária que confronta a aula universitária conservadora, trataremos de alguns traços das composições sociais que têm marcado o ensino na graduação. Para isso, nesta seção colocamos em perspectiva um curso em particular: o de direito. Escolhi esse curso em razão de sua própria natureza e de se perceber nele, de forma mais nítida, aqueles traços da aula conservadora de que estamos tratando neste capítulo. A despeito de estarem relacionadas a esse curso especificamente, é muito importante que se reconheçam esses mesmos traços que descrevemos abaixo em outras áreas de conhecimento, pois também estão mais ou menos presentes nelas.

No contexto da formação em direito a aula universitária tende a ser especialmente conservadora, no mesmo sentido em que a compreendemos acima, na seção anterior. Isso se deve à própria natureza do campo jurídico, o qual é, no dizer do sociólogo Pierre Bourdieu (2007, p. 245), marcado pelo formalismo rígido, decorrente da força da codificação. Esta, por sua vez, é inerente ao trabalho jurídico. É uma de suas marcas profundas. Nos quadros da operacionalização jurídica subtrai-se as normas “à contingência de uma ocasião particular, ao fixar uma decisão exemplar [...] numa forma destinada, ela própria, a servir de modelo a decisões ulteriores, e que autoriza e favorece ao mesmo tempo a lógica do precedente”.

O formalismo rígido estabelecido pela força da codificação incide também sobre os processos de ensino / aprendizagem, moldando-os segundo a forma do manual, o qual propicia uma formalidade muito específica no tratamento do conhecimento com vistas ao processo de formação.

Essa formalidade que se materializa nos manuais – elemento que está presente também em outras áreas de conhecimento – chega à sala de aula e coloniza as formas de atuação do educador, institucionalizando uma prática educativa peculiar. Em outras palavras, a “manualização” do conhecimento, no campo jurídico e nos demais, traz consequências diretas para a condução da aula universitária, padronizando a atuação do professor.

No caso do campo jurídico esse formalismo parece estender-se para além da norma do direito positivado, impondo à aula do curso de direito uma rigidez maior que em outros campos do conhecimento. No entanto, operação semelhante também ocorre noutros campos disciplinares, com maior ou menor força, a depender de quanto os saberes em questão foram se equacionando à maneira da manualização. Quanto mais presente se faz a manualização no campo disciplinar específico, mais a aula tende à rigidez nesse respectivo campo. Tal rigidez, por sua vez, impõe obstáculos adicionais à inovação que é proveniente da reflexão didático-pedagógica.

Em outras palavras, a atuação característica da didática se defronta com as formas manualizadas em que os saberes se encontram, dificultando uma reflexão

mais natural, menos formatada, mais intuitiva. A manualização é, por assim dizer, terreno pouco fértil para a manifestação das curiosidades, inibindo o diálogo e a reconstrução / atualização dos saberes, já que a condução das aulas tende a “seguir” o encadeamento dos manuais.

Esse encadeamento dos saberes, manifestado nos manuais e reproduzido por eles, foi muito bem descrito por Machado (2008, p. 14-15) ao descrever a cadeia como uma das imagens do conhecimento:

A cadeia está associada diretamente ao pensamento cartesiano, tendo, em sua origem, o fundamental livro *Discurso do Método*, de Descartes (1647). Para Descartes, o conhecimento somente poderia ser construído a partir de “idéias claras e distintas”. Assim, diante de uma grande dificuldade, em termos cognitivos, o caminho era um só: subdividir a tarefa, decompô-la em partes suficientemente pequenas para serem apreendidas com clareza, e então, enumerar tais fragmentos, reconstruindo o objeto por meio de um encadeamento lógico linear. Tal encadeamento constituiria, portanto, a ordem necessária para “bem conduzir a razão” (o título completo do livro de Descartes é *Discurso do Método para bem conduzir a razão e descobrir a verdade nas ciências*). Algumas das principais palavras de ordem que predominam na organização do trabalho escolar nos diversos níveis de ensino até hoje são tributárias das máximas cartesianas. “Pré-requisitos” e “seriação” são apenas dois dos exemplos mais notáveis. Segundo tal perspectiva, além de pontos de partida necessários, existem temas que precisam ser estudados necessariamente antes de outros, não podendo ser quebrada a cadeia lógica da apresentação dos diversos conteúdos. [...] Naturalmente, qualquer narrativa pressupõe um encadeamento, mas as pressuposições cartesianas exacerbam tal necessidade. E foram tão bem-sucedidas no âmbito do conhecimento, que terminaram por ser “exportadas” para o universo do trabalho, constituindo a ideia central que subjaz à organização das linhas de montagem dos automóveis, por exemplo. Com certo exagero, mas sem fugir à verdade, seria possível afirmar-se que a forma de organização de muitas escolas, ainda hoje, assemelha-se à estruturação das linhas de montagem.

A manualização dos saberes acadêmicos é corolário desse encadeamento do conhecimento, o qual marca de forma generalizada os processos de formação, com mais força em alguns campos do que em outros. Muito embora pareça exagerada a comparação com linhas de montagem, a operacionalização das aulas universitárias

tende a se assemelhar tanto mais a elas quanto mais estiverem sendo equacionadas sob a força encadeadora da manualização.

Um outro atributo do campo do direito – que tampouco é exclusivo deste – é identificado também por Bourdieu (2007). Trata-se do *monopólio instituído*, o qual determina de forma contundente quem pode dizer e operar o direito:

a instituição de um “espaço judicial” implica a imposição de uma fronteira entre os que estão preparados para entrar no jogo e os que, quando nele se acham lançados, permanecem de fato dele excluídos, por não poderem operar a conversão de todo o espaço mental – e, em particular, de toda a postura linguística – que supõe a entrada neste espaço social. A constituição de uma competência propriamente jurídica, maestria técnica de um saber científico frequentemente antinômico das simples recomendações do senso comum, leva à desqualificação do sentido de equidade dos não-especialistas e à revogação da sua construção espontânea dos fatos, da sua “visão do caso”. (BOURDIEU, 2007, p. 225-226).

Atenção para os termos usados por Bourdieu: fronteira entre os que estão preparados – os iniciados, por assim dizer –, e os excluídos. Os não-especialistas, incluindo-se aí também aqueles em formação, encontram-se desqualificados. São revogadas, por sua vez, a construção espontânea dos fatos e a “visão do caso” que tenham os não-especialistas.

Essa instituição do monopólio faz-se presente também na sala de aula. No caso do campo disciplinar do direito manifesta-se em razão da maneira própria de se operar no campo. É esse monopólio instituído que define como juridicamente competente a fala do professor, exclusivamente. São os professores – em sua maioria operadores do direito profissionais – que podem dizer (e, portanto, ensinar) o direito. Aos alunos, desqualificados em sua posição de não-especialistas e destituídos do capital que permite o posicionamento no campo jurídico, cabe apenas ouvir as lições a fim de que atravessem a fronteira e possam entrar no jogo.

Não é difícil perceber que tal conjugação do campo favorece o estabelecimento e reprodução da aula universitária conservadora, dificultando a

configuração da aula colaborativa, à luz da construção coletiva do conhecimento, em que o educando emerge como sujeito ativo.

O monopólio instituído se faz presente também noutras áreas disciplinares e arraiga-se tanto mais quanto maior for a distância entre os especialistas e os não especialistas, entre os competentes e os não competentes, entre os qualificados e os não qualificados. Há, portanto, em decorrência da afirmação do monopólio instituído, contextos formativos em que é mais contundente a interdição àqueles que podem “dizer a palavra”, desta feita estabelecendo mais rigorosamente a cultura do silêncio.

Mencionei anteriormente, aludindo à contribuição de Machado (2008), algumas das ações docentes adequadas à correta operacionalização didática da aula. Uma das imagens, a do tecelão, parece-me bastante adequada como ponto de partida para entender o que estamos discutindo aqui. Vamos relembrar algumas das considerações do professor Nilson Machado (2008, p. 51-52):

Ao organizar as tarefas docentes, ao planejar um curso, um professor arquiteta um percurso sobre essa imensa teia; e sem sombra de dúvida, precisa ordenar os passos a serem dados, quase sempre linearmente, encadeando significações. Não existem, no entanto, encadeamentos únicos, necessários, sendo sempre possível imaginar uma diversidade de caminhos para articular dois nós/significados. Além disso, essa teia é essencialmente acentrada: como a cultura, o conhecimento não tem centro, o que existem, sem dúvida, são centros de interesse; equivalentemente, pode-se afirmar que o centro do par cultura/conhecimento pode estar em toda parte.

A tarefa do professor é, então, a de tecer essa teia de significações, planejando o tratamento dos temas de modo a privilegiar relações que possam ser percebidas ou vivenciadas no contexto do ensino.

Na aula conservadora a manualização dos saberes cristaliza encadeamentos únicos, caminhos necessários. Também são característicos da manualização centros muito bem definidos, pré-determinados, em torno dos quais as teias de significação vão sendo identificadas (mas não “tecidas”, veja bem). Isso dificulta os chamados “centros de interesse” de que fala Nilson Machado, pois esses emergem nos diálogos

característicos dos processos formativos, assim como as teias de significação, a serem “tecidas” segundo as subjetividades envolvidas nas interações da aula.

O monopólio instituído e o formalismo rígido, entendidos como atributos mais ou menos salientes dos diversos campos disciplinares, estão muito bem marcados no contexto de formação, seja para a alimentação de quadros profissionais, seja para a condução da pesquisa acadêmica na área disciplinar em questão.

Outra marca dos contextos de formação é a reprodução de saberes segundo uma lógica binária. É uma marca mais evidente no campo disciplinar do direito, mas também está presente noutros campos. No dizer de Fragale Filho, Asensi e Raskovisch (2007, p. 1675-1676), essa é uma lógica que

Pensa em categorias que não admitem anomalias, meiotermos, desvios. Não admite, portanto, gradações ou hibridismos, na medida em que tudo tem um fundamento lógico-sistemático por meio de um sistema racional de explicações, e isso traz consequências para a sua própria metodologia de ensino. [...] Ao tentar explicar os fatos sociais sob o prisma de categorias pré-determinadas, a lógica jurídica faz com que estes fatos percam a sua especificidade e originalidade. Em outras palavras, ao tentar *encaixar* fenômenos complexos em molduras rígidas, o direito desconsidera as peculiaridades. Assim, não se considera o contexto de produção da norma ou as relações de força que se estabelecem em seu interior e perpassam toda a sua confecção. Esta lógica insere fenômenos sociais complexos em contextos de “sim” e “não”, “certo” e “errado”, sem levar em conta as gradações, os liames, os interstícios, a complexidade.

Ao operar de maneira binária, o raciocínio que prevalece no campo disciplinar é equacionado por meio de categorias. Um quadro de reprodução de conhecimento assim conjugado faz persistir uma forma de compreensão do mundo social na qual a norma reina absoluta sobre a realidade social que alimenta o campo de saberes. No caso específico da formação em direito, as variações da experiência cotidiana tendem a ser, todas elas, submetidas a um sistema racional que as subtrai ao direito escrito, codificado.

Tal operação do raciocínio, inscrita no âmbito da formação, dificulta mais ainda a compreensão dos objetos estudados como realidades sociais dinâmicas. Não

é difícil perceber como esse traço adiciona dificuldades à operacionalização da aula à maneira do tecelão, a qual, nos termos de Machado (2008) é acentrada e sensível aos significados que surjam no contexto de formação.

4.4 Com a palavra os alunos

Em comunicação de pesquisa apresentada num dos encontros do Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito – CONPEDI, Fragale Filho, Asensi e Raskovisch (2007) trouxeram contribuições importantes para a reflexão didático-pedagógica da aula universitária em cursos de graduação. Aplicando a técnica do grupo focal a estudantes de direito da Universidade Federal Fluminense, os autores coletaram depoimentos dos alunos acerca da avaliação que faziam das aulas na universidade. Alguns trechos dos depoimentos são especialmente interessantes:

Pesq. – E o que que mais caracteriza uma boa aula? Você ia falar né B?

B – Eu acho interatividade. Eu acho que o professor... que os professores que a gente tem chegam aqui e você tem a impressão de que ele tá aqui tanto pra aprender com você e você pra aprender com ele... são as melhores aulas. Pode... percebe isso... por exemplo, é o X... o X chega aqui, ele é um cara incrível e dá uma aula que todo mundo fica babando, impressionante. De repente alguém levanta a mão e dá uma opinião, ele pára a aula e começa... sabe... a falar “nossa, que bacana, isso eu não tinha percebido.” Isso começa a chamar atenção daqueles que tão às vezes boiando. Ele é uma cara que prende sua atenção. (FRAGALE FILHO; ASENSI; RASKOVISCH, 2007, p. 1680).

O depoimento do aluno indica que a aula boa é aquela que permite a interação. Perceba-se que a aula de que fala o aluno é provavelmente a aula do tipo expositiva (“dá uma aula que tudo mundo fica babando”), que provavelmente privilegia a ação do professor, o que é recorrente nesse campo de formação. No entanto, o aluno vê como muito positiva a quebra do monopólio de quem pode dizer a aula. As melhores aulas, no dizer do aluno, são aquelas nas quais a aprendizagem é compartilhada, bidirecional, nas quais o saber é construído de forma coletiva. Para o aluno parece ser essencial que assim aconteça.

A discussão a seguir mostra a percepção que têm os alunos acerca do conteúdo apreendido. É importante perceber como valorizam o ensino que recusa a lógica binária e dedutiva geralmente instituída no contexto de formação:

Pesq. - E como é que deveria ser abordado um conteúdo?

C – Eu acho que até agora só teve matérias... também como a gente já disse que não são muito dogmáticas, mas a abordagem que a gente tem recebido das matérias em geral é boa. É uma abordagem crítica, muito voltada pro que tá escrito e o que deveria ser, assim, reconstruído dentro dessa matéria e como isso pode ser adaptado à nossa realidade pra sociedade que a gente vive. Eu acho que isso é o mais importante.

Pesq. – Agora, vocês falaram de abordagem crítica, o que que é abordagem crítica?

A – Que não existe um único caminho.

D – Não existe um único caminho?

A – Que existem alternativas.

B – Mostra mais que um caminho pra uma única coisa. Que você tem a opção de peso dos pontos positivos e dos pontos negativos de cada uma. Que não te induz a um pensamento; te induz a vários e você escolhe qual você vai seguir. (FRAGALE FILHO; ASENSI; RASKOVISCH, 2007, p. 1681).

Perceba como a reprodução autoritária e necessária das interpretações únicas, o que é muito característico desse campo de saber, é rejeitado pelos alunos, uma vez que valorizam o que chamam de abordagem crítica. Entendem como positiva a reconstrução do que “tá escrito” e de como pode ser adaptado à realidade vivida. É importante notar como os saberes, ao serem tratados dessa maneira, parecem menos deterministas aos alunos, surgindo no contexto de formação como realidade viva.

A reconstrução dos saberes já estabelecidos, ao ser conduzida levando em conta o contexto social e histórico que os geraram, permite sua compreensão pelos alunos como esfera social em constante diálogo com outras esferas constitutivas da dinâmica da realidade social. É somente por meio desse tipo de compreensão que se pode aprender a aprender nessa área do saber. Em outras palavras, sem essa perspectiva do conhecimento, a ser conduzida necessariamente de forma coletiva e interativa com os alunos, não se pode constituir, de maneira significativa, a matriz

teórico-conceitual básica a partir da qual todo e qualquer saber poderá ser entendido. Uma construção do conhecimento que, nesse campo disciplinar, “não induz a um pensamento”, que “mostra mais que um caminho pra uma única coisa”, no dizer dos alunos, afasta-se daquele formalismo rígido de que fala Bourdieu, tornando mais significativa a aprendizagem.

No contexto de formação próprio da área jurídica há o risco sempre recorrente – presente também em outras áreas estudo – de faltar com a devida articulação do que se ensina com a realidade social em que se está inserido. A própria natureza desse campo em particular, o qual se encontra fragmentado nas diversas especialidades (penal, trabalho, administrativo, constitucional, civil, tributário etc.) dificulta a compreensão do mundo social como um todo articulado. A especialização traz consigo um arsenal conceitual que precisa ser internalizado pelo aluno de tal modo que faça sentido para ele. Aí se encontra um dos desafios maiores da docência nesse e em outros campos: tornar significativos os conceitos, mostrando sua operacionalização em contextos reais do mundo humano e social. O depoimento abaixo parece ser decorrente de um tipo de ensino que não enfrentou bem esse desafio:

Eu acho que tem que realmente botar de uma maneira simples pra gente poder entender porque se forem usar os jargões que os advogados, que os juízes usam, então realmente não vai entender nada. (FRAGALE FILHO; ASENSI; RASKOVISCH, 2007, p. 1681).

Decorre daí um desafio que marca todos os campos de saber – e não somente o campo do direito –, isto é, o de fazer com que os conceitos e teorias sejam compreendidos pelos educandos, aproximando-os da realidade vivida. A interatividade parece ser, novamente, o elemento chave a fim de que aquilo que é dito em sala de aula seja realmente manifestação do mundo real e concreto vivenciado pelos sujeitos do conhecimento.

Os aspectos mencionados no tópico anterior, bem como a discussão do ensino na universidade a partir dos depoimentos dos alunos, contemplam apenas parte dos traços que designam o contexto de formação no ensino superior. De qualquer forma,

nosso intuito neste capítulo consistiu em fornecer alguns pressupostos relativos à natureza peculiar da ensinagem no ensino superior a fim de que melhor nos preparássemos para a requerida reflexão didático-pedagógica sobre a aula universitária.

É no capítulo seguinte, portanto, que discutiremos como reconfigurar a aula universitária, considerando os traços descritos neste capítulo, que terminamos aqui, e os pressupostos teórico-conceituais apresentados na parte dois deste livro.

5 UM NOVO OLHAR PARA A AULA UNIVERSITÁRIA

No capítulo anterior discutimos diversas facetas do que entendemos ser a aula universitária conservadora, salientando algumas das decorrências desse modo específico de produzir a aula.

Neste capítulo traçaremos considerações importantes acerca da organização didática da aula universitária levando em conta o “retrato” pintado na aula anterior. Você verá que consideramos também as reflexões conduzidas na parte dois, quando tratamos dos pressupostos teórico-conceituais da didática do ensino superior e da prática docente universitária.

5.1 Retomando um dos aspectos teórico-conceituais fundamentais

A fim de pensar a aula universitária, a perspectiva teórica privilegiada aqui, considerando a produção intelectual nos quadros acadêmicos em que se pensa a educação superior, é a mesma que é descrita por Libâneo (2001, p. 7), a partir da consideração das relações entre tendências nos planos pedagógico, psicocognitivo e epistemológico, que, por sua vez, tem apoio nas seguintes proposições:

Papel ativo do sujeito na aprendizagem escolar, formação de sujeitos capazes de desenvolver pensamento autônomo, crítico e criativo, desenvolvimento de competências cognitivas do aprender a aprender, aprendizagem interdisciplinar, construção de conceitos articulados com as representações dos alunos.

Com base em tais proposições, o planejamento e a condução da aula universitária coloca a ênfase nos alunos, levando em conta os valores que compartilham, as maneiras como lidam com os conceitos e como tais conceitos influenciam sua forma de pensar. Tudo isso, evidentemente, dentro de um contexto sociocultural peculiar, que deve ser levado em conta, e sem o qual não se compreende bem os estudantes.

5.2 A contribuição do “método” de Paulo Freire para a aula universitária

Considero a teoria do conhecimento de Paulo Freire – alguns chamariam de “método” Paulo Freire – essencial para se pensar a aula universitária numa abordagem que supere a aula conservadora. Segundo Brandão (2017), Freire não teria proposto um método. Teria, sim, investido “aos brados, *com* um educação, *contra* outras”, sobretudo contra a educação bancária, a qual descreveu em *Pedagogia do oprimido* alguns anos depois das primeiras experiências de alfabetização popular, por meio das quais o seu “método” viria a ser conhecido.

Num dos vídeos da Coleção Grandes Educadores, dedicado a Paulo Freire, o Prof. Moacir Gadotti descreve as categorias dessa perspectiva metodológica. Veja que Gadotti o faz em duas fases, primeiramente utilizando os termos que Paulo Freire inicialmente cunhou. Depois, na fase dois, ressignificando-as com vistas a torná-las mais contemporâneas.

Veja o vídeo Coleção Grandes Educadores – Paulo Freire neste link: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/885> (apenas o trecho 18:50 a 28:52) e anote essas categorias. Sugiro que você faça primeiramente as anotações relativas à fase um. Logo após, faça o mesmo para a fase dois.

Em minhas anotações da fase um há os três momentos abaixo:

Momento 1 – Investigação temática

Momento 2 – Tematização

Momento 3 – Problematização

Na fase dois, esses momentos, segundo a elaboração de Gadotti, são:

Momento 1 – Leitura do mundo

Momento 2 – Compartilhando o mundo lido

Momento 3 – Reconstrução do mundo lido

Perceba que esses momentos, seja na fase um, seja na fase dois, privilegiam a aprendizagem, bem como o papel ativo do sujeito que aprende. O diálogo e a interação nesse contexto são fundamentais e tomam como pontos de partida os saberes que os educandos trazem consigo:

Quanto mais o alfabetizador acredita que aprender é enfiar o saber de quem sabe no suposto vazio de quem não sabe, tanto mais tudo é feito de longe e chega pronto, previsto. Paulo Freire pensou que um método de educação construído em cima da ideia de um diálogo entre educador e educando, onde há sempre partes de cada um no outro, não poderia começar com o educador trazendo pronto, do seu mundo, do seu saber, o seu método e o material da fala dele (BRANDÃO, 2017).

Veja que a investigação temática (ou leitura do mundo, na reconstrução de Gadotti) não é ditado pelo educador, mas leva em conta as percepções dos educandos para que, posteriormente, no compartilhamento, no diálogo, o conhecimento sobre os temas sejam coletivamente construídos.

Essa articulação de categorias tem como reconhecimento elementar a noção de que estas três realidades – 1) mundo, 2) nós e 3) os outros – encontramos atados no espaço e no tempo da história.

O significado original da leitura do mundo em Paulo Freire está associada à perspectiva teórica do filósofo Karel Kosik. Ler o mundo, nesse olhar freireano, consiste em:

[...] compreender que os fenômenos sociais estão vinculados a uma realidade macrosocial que imprime neles a sua marca histórica e os seus significados culturais. Captá-los, criticamente, supõe desvelar seu fundamento, origem, tendências e contradições, descobrindo, ainda, o lugar que cada um ocupa na totalidade do próprio real. Ler a realidade significa compreender os fatos como partes estruturais de um todo dialético (GADOTTI, 2008, p. 350-351).

Então, a ação de ler o mundo supõe uma relação entre sujeitos e entre esses sujeitos e o mundo, possibilitando a construção de novas realidades e a

transformação desses sujeitos. Desta maneira, num processo que é dialético, cria-se cultura, faz-se história:

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. (FREIRE, 2015).

É a palavra, por sua vez, que permite estabelecer “uma circularidade comunicativa, constituidora e de mútuo partejamento de tudo e de todos como totalidade” (PASSOS, 2008, p. 240). É por isso que se diz que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. E isso se faz numa relação pedagógica, não “de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2002, p. 84).

A leitura do mundo não se faz isoladamente, portanto. Trata-se de uma ação pedagógica que tem um lugar social e que na ensinagem considera as diversas leituras de mundo – nunca únicas ou definitivas –, que fazem os sujeitos que participam ativamente da relação pedagógica. Trata-se, portanto, de uma relação de troca, de interlocução e compartilhamento:

[...] troca de saberes, interlocução, compartilhamento solidário. O educador não poderá se omitir de, também ele, comunicar *sua* leitura do mundo; tornando claro que não existe uma única leitura possível. Há tantos mundos quanto leituras possíveis dele (polissemia). Leitura alguma, entretanto, é definitiva, terminal. (PASSOS, 2008, p. 242).

Essa leitura do mundo, concebida como um relação de troca, constitui, ao mesmo tempo, uma “construção coletiva, feita com a multiplicidade das visões daqueles que o vivem” (GADOTTI, 2008, p. 351). E é também investigação temática porque, além de buscar a percepção que o educando tem das realidades, busca também a superação das noções ingênuas, iniciais, transitando-se da curiosidade ingênuo à curiosidade epistemológica, por meio de um esforço crítico-analítico dessas mesmas realidades.

Sobre a investigação temática (ou leitura do mundo) Brandão (2017) afirma que “de livro para livro algumas palavras mudaram, mas sempre permaneceu viva a mesma ideia: a ideia de que há um universo de fala da cultura da gente do lugar, que deve ser: investigado, pesquisado, levantado, descoberto.”

A aula universitária conservadora, por sua vez, aquela aula “dada” pelo professor, não fica imune à consideração desses momentos da metodologia freireana, independentemente do campo disciplinar e do tema a ser discutido. A aula universitária reconfigurada, por assim dizer, baseia-se numa concepção de educação que incide diretamente sobre as formas de condução da aula, destacando a ação de mediação. Esse papel ativo mediador não recai unicamente sobre o educador, embora tenha este uma contribuição imprescindível no processo de ensinagem. Outra parte dessa ação de mediação “recai sobre o sujeito educando e as condições objetivas, o contexto, ‘as situações limite’. O papel do(a) educador(a) e a experiência do(a) educando(a) na relação com o contexto articulam-se dialeticamente” (ADAMS, 2008, p. 259).

Opera nesta nova configuração da aula universitária o que nos estudos didático-pedagógicos vêm sendo chamado de competências do aprender a aprender, ou aprender a *aprender*, no dizer de Anastasiou (2005). Para essa autora *aprender* supera o aprender no sentido de que a apropriação do conhecimento pelo aluno deve ser para além do repasse da informação e da memorização. Esse processo requer que leituras do mundo diversas sejam compartilhadas e revistas, possibilitando, por meio de reflexão crítico-analítica coletiva, a reconstrução de novas leituras do mundo, surgidas no decorrer desse mesmo processo.

Para que as competências do aprender a aprender sejam favorecidas, a passividade do “assistir a aulas” deve dar lugar ao “fazer aulas”. Esse *fazer*, por sua vez, está ligado à atuação contínua, ao constante movimento mental dos educandos, também relacionados àqueles momentos descritos por Gadotti no vídeo, à luz da teoria do conhecimento de Paulo Freire. A ação de mediação do educador, por meio de uma rigorosidade metódica constante que “alimenta” as curiosidades dos

educandos, é o que possibilitará que estes exerçam, continuamente, um papel ativo na ensinagem.

Neste vídeo <https://youtu.be/qjyNv42g2XU> (somente até 3:12) Rubem Alves fala sobre o “professor de espantos”. Veja o seu depoimento acerca da importância do aprender a aprender nos contextos de ensinagem. A curiosidade da menina, conforme relato de Rubem Alves, foi o ponto de partida para as aprendizagens ocorridas naquele contexto. É desse tipo de curiosidade que fala Paulo Freire, uma curiosidade necessária ao contexto educacional, curiosidade esta que favorece uma aproximação dos objetos com o gosto e o ímpeto de desvelá-los.

5.3 O aprender a aprender e o papel da metacognição.

A noção de metacognição é essencial para as aproximações didáticas da aula universitária que estamos fazendo neste livro. Trata-se de um conceito que incide de maneira poderosa sobre as formas de se pensar as relações educador-educando em processos de ensinagem. O prefixo “meta” alude a “posição posterior”, a um lugar “para além de” ou a uma “reflexão sobre si”. O trecho abaixo sintetiza bem os pressupostos para a definição adequada do termo:

Imagine como seria nossa vida se não tivéssemos consciência de nossos próprios pensamentos. Como poderíamos planejar nossas ações e corrigi-las quando estas não ocorrem como esperado? Como poderíamos monitorar nossos comportamentos e adequá-los frente a cada exigência com a qual nos deparamos? Como poderíamos escolher a maneira mais adequada de estudar ao longo de nossa vida acadêmica? Podemos fazer tudo isto a cada instante devido à capacidade de nosso pensamento de pensar-se a si mesmo. A compreensão que as pessoas têm de seu próprio processamento cognitivo é denominada pela Psicologia Cognitiva de metacognição (JOU; SPERB, 2006, p. 177).

A metacognição pode então ser definida como “o conhecimento que o sujeito tem sobre seu próprio conhecimento”; ou “cognição da cognição, [...] o conhecimento dos próprios processos e produtos cognitivos”; o termo também aparece como “capacidade do ser humano de monitorar e autorregular os processos cognitivos”; ou, ainda, como “cognições de segunda ordem, isto é, pensamentos

acerca de pensamentos, conhecimento sobre o conhecimento ou reflexões sobre as ações, sistema de *skills* para planificar, dirigir, monitorizar e avaliar o comportamento, durante a aprendizagem” (JOU; SPERB, 2006, p. 177; FIGUEIRA, 2003, p. 1, 3).

O pensamento metacognitivo está ligado, portanto, a um “dar-se conta”, pelos sujeitos do conhecimento, de como as aprendizagens se estabelecem, bem como dos caminhos (ou estratégias) mais eficientes para obtê-las e continuar obtendo-as contínua e autonomamente. Ao mesmo tempo, as ações relacionadas com o pensamento metacognitivo auxiliam o trabalho do professor com vistas a conduzir os alunos à autonomia de seus processos de aprendizagem.

Para Libâneo (2001, p. 8) a metacognição está ligada aos processos do aprender a aprender, consistindo numa operação segundo a qual o aluno é levado a tomar “consciência dos objetivos da aprendizagem e dos meios que utiliza para atingir esses objetivos podendo, com isso, organizar e dirigir seu próprio processo de aprendizagem”.

Nos termos de Célia Ribeiro (2003, p. 109) os processos metacognitivos ou as diversas dimensões da metacognição (conhecimento, pensamento, atividades, aptidões, estratégias e experiências metacognitivas), estão intimamente ligados à “potencialização da aprendizagem, ou seja, no desenvolvimento pelo aluno de modos eficazes para lidar com a informação proveniente do meio e com os próprios processos de pensamento”.

A metáfora dos andaimes, usada por Fino (2001), ajuda a compreender como os processos metacognitivos se dão: imagine andaimes que sustentam um edifício exteriormente e que vão sendo retirados à medida que a estrutura em construção vai se tornando capaz de se sustentar sozinha (figura 10). Em outras palavras, com a mediação do professor, o aluno, ao se dar conta de como aprende, passa ele mesmo a regular essa sua aprendizagem. Ele toma as rédeas de seu processo cognitivo, avaliando o que sabe e o que precisa saber, bem como as estratégias mais adequadas para conseguir isso.

Figura 10 – os andaimes como metáfora dos processos metacognitivos



Fonte: <https://unsplash.com/photos/2uoR4cxpMVo>

Veja o vídeo que está neste link: <http://youtu.be/A3fABH5YeOU> e perceba como os processos metacognitivos estão envolvidos na forma como o sujeito que aprende vai se tornando autônomo, emergindo no processo como “senhor” de sua própria aprendizagem. Ao assistir o vídeo, faça-o procurando dar respostas às seguintes perguntas: o que é a metacognição?; quando se pode dizer que um aluno é metacognitivo?; o que diz o vídeo sobre o aluno num contexto em que a metacognição está ausente?; a metacognição estipula estratégias gerais e únicas para aprendizagens específicas?; qual é o papel do professor a fim de que os processos metacognitivos se instalem nos contextos de aprendizagem?; desempenham algum papel nesse processo a motivação e as emoções, que são aspectos da subjetividade individual dos alunos?; quais são os benefícios para o aluno que realiza a metacognição?

Se você prestou atenção, viu também que inicialmente o professor é o agente metacognitivo. Num primeiro momento, portanto, é ele quem conduz as atividades para a resolução dos problemas ou para alcançar os objetivos. Mas as conduz e dirige de uma maneira tal que o aluno “enxerga” e compreende essa operação de condução e, paulatinamente, vai se sentindo capaz de fazê-la ele mesmo. Então, o professor é responsável, por assim dizer, por mostrar ao aluno que esse processo pode – e deve – ser dirigido e avaliado pelo próprio indivíduo que aprende. Posteriormente, passa essa regulação para o aluno, o qual vai descobrindo, por si mesmo, as melhores estratégias que permitirão prosseguir nas aprendizagens futuras. Mais uma vez neste livro emerge o papel do educador como mediador dos processos de ensinagem.

Veja que não se trata apenas de uma percepção dos processos cognitivos pelo sujeito que aprende. A metacognição também inclui o controle consciente desses processos:

[...] a metacognição abrange não só a tomada de consciência dos processos cognitivos, mas também o controle deliberado e consciente dos mesmos, e refere como atributos do pensamento metacognitivo: 1) o conhecimento sobre os próprios processos cognitivos; 2) a tomada de consciência

desses processos; e 3) o seu controle (WEINERT, 1987 apud RIBEIRO, 2003, p. 113).

Essa tríade de atributos apontada por Weinert permite reconhecer que a metacognição tem influência sobre a motivação dos educandos, uma vez que, passando a controlar seus próprios processos cognitivos, gerenciando-os, advém uma noção mais contundente de responsabilidade pelas aprendizagens, aumentando a percepção destas e a confiança em suas próprias capacidades para produzi-las, além de permitir, ao sujeito que aprende, ir mais além considerando as realizações que empreende (RIBEIRO, 2003, p. 110).

A metacognição amplia, por assim dizer, a visualização do horizonte de realizações no campo das aprendizagens, tornando mais nítidos os caminhos possíveis, bem como os meios mais adequados para percorrê-los. Esses caminhos a percorrer e os meios mais adequados para percorrê-los serão sempre individuais, atrelados que estão à experiência metacognitiva particular do sujeito que aprende.

Para melhor compreender o conceito de metacognição, bem como suas diversas dimensões na literatura didático-pedagógica, leia o artigo “Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem”, de Célia Ribeiro, disponibilizado neste endereço: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n1/16802>.

5.4 O lugar devido dos conteúdos na aula universitária

É muito comum dar-se atenção demasiada aos conteúdos quando se pensa em aula. Diz-se do professor: “ele tem muito conteúdo”, como se professores fossem receptáculos de conteúdos, uns mais cheios, outros menos cheios. O professor assim também concebe a si mesmo quando afirma com veemência: “o conteúdo já foi todo dado”, como se o objetivo dos processos de formação fosse compartilhar conteúdos. Você pode talvez estar pensando: “mas não é?” Não. Não é.

Já vimos anteriormente que a educação bancária é o contexto em que predomina a aula dada, a palavra dita exclusivamente pelo professor atuante, que é, na aula conservadora, o único sujeito ativo no processo. Poderíamos dizer até que na

educação bancária predomina o tipo de aula em que o conteúdo é supervalorizado, talvez o centro do processo educativo.

Algo como uma “tirania dos conteúdos” parece ganhar um lugar indevido na prática docente, como se a relação do educador fosse com os conteúdos e não com os alunos.

Ao manter-se nesse lugar central, o conteúdo tende a se equacionar nas aulas nos moldes de um encadeamento necessário, configurando-se à maneira de uma grade curricular fechada, manualizando-se, como se os saberes estivessem naturalmente organizados de uma forma ordenada e encadeada:

A imagem do encadeamento, da ordem necessária para a apresentação dos conteúdos permanece amplamente hegemônica. Predomina a ideia da existência de caminhos necessários, de uma ordenação padronizada, da superestimação da pressuposição da existência de temas que devem ser ensinados/aprendidos na série adequada, em determinada idade. Os currículos e os livros didáticos, de modo geral, reforçam tal perspectiva, cristalizando percursos e alimentando a impressão da necessidade de uma ordem igual para todos os contextos (MACHADO, 2008, p. 28).

Numa configuração da aula em que se dá primazia aos conteúdos é possível até mesmo que se falhe considerando-se as finalidades primordiais para as quais o processo foi gestado: ensinar e aprender. Os questionamentos de Anastasiou (2005, p. 13) vão nessa direção:

Se eu expliquei um conteúdo, mas o aluno desse não se apropriou, posso dizer que ensinei, ou apenas cumpri uma parte do processo? Mesmo tendo uma sincera intenção de ensinar, se a meta (a apreensão, a apropriação do conteúdo por parte do aluno) não se efetivou plenamente, como seria necessário, ou esperado, para prosseguir o caminho escolar do aluno, posso dizer que ensinei? Terei cumprido as duas dimensões pretendidas na ação de ensinar?

Numa primeira análise pode-se pensar assim: se o professor “deu o conteúdo” de um semestre, a “bola”, então, estaria com o aluno. Não parece comum pensar assim? Anastasiou sugere que não. Esse lugar dado ao conteúdo retira o foco de onde deveria estar: na aprendizagem dos saberes pelos alunos. Somente quando a

aprendizagem se efetiva é que se pode dizer que o processo educativo cumpre seu papel fundamental.

A Profa. Maria Isabel da Cunha (2008, p. 20, grifo nosso), por sua vez, após muitos anos de docência e pesquisa em contextos docentes universitários, aponta num estudo mais recente que “os impasses que os professores enfrentam cada vez menos dizem respeito ao domínio do conteúdo de suas matérias de ensino, ainda que reconheçam nele uma condição fundamental de seu trabalho”.

Coloquemos, então, o conteúdo em seu devido lugar. Para isso retomamos a imagem do conhecimento como rede ou teia de significados. Veja que essa imagem mantém o conhecimento como algo a ser construído, tecido. Para, então, pensar a relação dos conteúdos com a aula universitária, entendo ser fundamental levar em conta o acentrismo, que é um dos traços do conhecimento como redes de significação, conforme Machado (2008, p. 28):

A teia de significados que representa o conhecimento não tem centro. Ou o centro pode estar em toda parte, o que equivale a afirmar a inexistência de um centro absoluto. Como o universo da cultura, o do conhecimento tem apenas centros de interesse. Nossa atenção é que elege centros, diretamente associados às circunstâncias que nos regulam, às relações que vivenciamos. Para tratar dos mais diversos conteúdos, dentro de cada disciplina ou em temas transdisciplinares, não existe algo como um ponto de partida necessário, nem um único caminho a ser seguido. Múltiplas são as portas de entrada na rede de significações e partilhá-las é o que importa: a porta por onde se adentrou a rede perde-se na memória. Múltiplos são os percursos possíveis, na estruturação, no planejamento dos trabalhos de uma disciplina ou de um curso.

Os centros, portanto, podem até existir, mas serão sempre relativos, pessoais, transitórios, provisórios, subjetivos. Terão essas características, próprias da dinâmica do mundo social e intersubjetivo, já que dependem sempre das vivências, experiências e expectativas dos sujeitos ativos do processo de conhecer.

Desta feita, à luz dessas considerações, podemos afirmar que os conteúdos têm, portanto, um caráter instrumental. São um dos ingredientes, e não a finalidade

do processo. Veja como Libâneo (2001, p. 2) os localiza na atividade cotidiana do professor:

O professor, na sala de aula, utiliza-se dos conteúdos da matéria para ajudar os alunos a desenvolverem competências e habilidades de observar a realidade, perceber as propriedades e características do objeto de estudo, estabelecer relações entre um conhecimento e outro, adquirir métodos de raciocínio, capacidade de pensar por si próprios, fazer comparações entre fatos e acontecimentos, formar conceitos para lidar com eles no dia-a-dia de modo que sejam instrumentos mentais para aplicá-los em situações da vida prática.

É necessário, portanto, que os conteúdos façam sentido para o aluno, e que veiculem as aprendizagens pretendidas. Veja abaixo, na figura 11, a conversa entre Mafalda e Susanita. Elas parecem entusiasmadas com o tema da conversa? Além disso, você consegue imaginar como esse tema chegou a ser objeto da discussão? Trata-se de algum tema sobre o que falamos em nossas vivências diárias?

Figura 11 – Mafalda e a crítica os conteúdos escolares



Fonte: <http://4.bp.blogspot.com/-eZtWom5spl0/UAi8bgcldu/AAAAAAAAAMQ8/bzufhMKK0mo/s1600/mafalda+minha+mae+amassa.jpg>

Mafalda e Susanita reproduzem um conteúdo, provavelmente o conteúdo do livro didático adotado na escola. Mafalda menciona inclusive as conversas literárias que pode ter por causa da escola. Você acha que esse conteúdo, aparentemente sem sentido para as personagens da tirinha, é algo que acomete apenas as pessoas da idade delas? Ou pode acometer também os sujeitos da aula universitária?

Utilizando-me de algumas das considerações que faz Veiga (2008, p. 10) acerca da organização didática da aula, entendo que os conteúdos farão sentido se “não representarem um fim em si mesmo”, se forem vistos “como veículos para o desenvolvimento das capacidades”.

Para que efetivamente façam sentido, a aula deve ser conduzida de maneira que o próprio aluno contribua para a construção dos saberes relativos aos conteúdos em questão. Devem, então, ser apresentados sempre como “saberes abertos, incompletos, imperfeitos, possíveis de revisão e recriação” (BIXIO, 2005, p. 97 apud VEIGA, 2008, p. 11). Esse cuidado, mais do que qualquer outro, garante que a aprendizagem seja significativa.

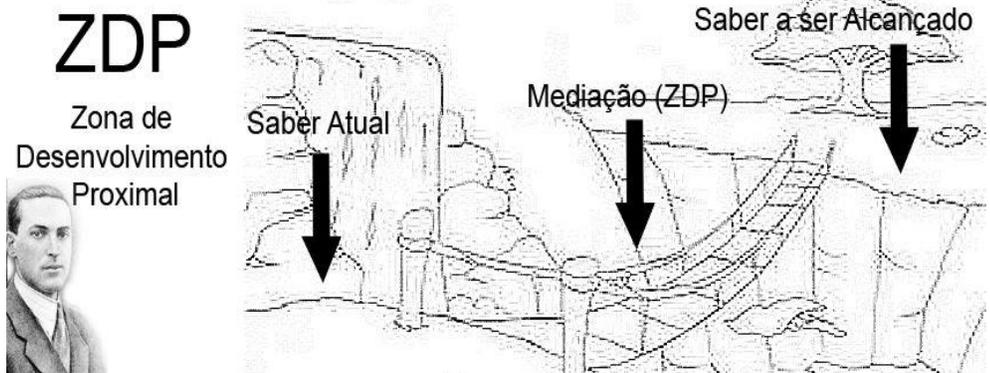
O professor, nesse quadro de discussão dos conteúdos, ao interrogar seus próprios saberes na condução colaborativa da aula universitária, precisa estar atento aos sentidos específicos que os alunos atribuem aos saberes que trazem e àqueles construídos coletivamente. Isso fornecerá elementos para uma melhor compreensão das maneiras segundo as quais a ensinagem pode ser conduzida de forma mais eficiente.

Tendo como base outra consideração de Veiga (2008, p. 10), os conteúdos farão sentido se forem “adequados às características cognitivas, afetivas, psicomotoras e sociais dos alunos, assim como a suas necessidades sociais”. Uma das decorrências disso, por exemplo, é que nem sempre o autor clássico lido pelo professor em sua formação de pós-graduação é adequado para os seus alunos de graduação, levando em conta os objetivos de uma disciplina e, dentro dela, os objetivos de uma aula em particular. Não se deve esquecer que os objetivos estão relacionados sempre com a aprendizagem do aluno e que os conteúdos, por sua vez, são uma concretização que se equaciona na busca desses objetivos (VEIGA, 2008, p. 11).

5.5 Seleção de conteúdos e a zona de desenvolvimento proximal

A relevância da adequação dos conteúdos às características cognitivas dos alunos, retratada acima, é melhor compreendida se levamos em conta a “zona de desenvolvimento proximal” (ZDP). Você já ouviu falar desse conceito? A imagem do bolo, conforme descrita por Ivanilde Moreira no vídeo disponibilizado neste link <http://youtu.be/7L2Msmncjys> é útil para compreender o conceito. A ZDP pode ser também entendida como uma ponte entre dois pontos: o espaço de travessia entre o que se sabe e o que se pode saber, como representado na figura 12 abaixo:

Figura 12 – Zona de desenvolvimento proximal e a imagem da ponte



Fonte: https://educacaopublica.cederj.edu.br/revista/wp-content/uploads/2015/04/clip_image006.jpg

O lugar correspondente ao doce de leite no bolo ou à ponte entre o saber atual e o saber a ser alcançado, na figura acima, é o onde o educador-mediador deve atuar em sala de aula. O rosto que aparece acima, ao lado da figura da ponte, é o de Vygotsky, quem originalmente apresentou o conceito de ZDP:

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de "brotos" ou "flores" do desenvolvimento, ao invés de "frutos" do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de

desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (VYGOTSKY, 1991, p. 97).

Considerando essa formulação teórica de Vygotsky, há uma distância entre o nível de desenvolvimento requerido – uma situação de desenvolvimento almejada na qual sujeito procede autonomamente –, e um outro nível, anterior, em que procede com a ajuda de pares mais capazes. A ZDF consiste, então, na:

Distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1991, p. 97).

Trata-se, portanto, de um instrumento teórico-conceitual que auxilia muitíssimo no ofício o educador, uma vez que por meio dele pode-se considerar mais detidamente o curso interno do desenvolvimento das capacidades nos processos de ensinagem, já que permite “dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram completados, como também daqueles processos que estão em estado de formação, ou seja, que estão apenas começando a amadurecer e a se desenvolver” (VYGOTSKY, 1991, p. 97).

Uma decorrência direta dessa construção teórica incide diretamente sobre a nossa discussão acerca do lugar dos conteúdos no processo de ensinagem: os conteúdos a serem tratados devem estar adequados às características cognitivas do sujeito que aprende. Na zona de desenvolvimento proximal o instrutor, o aprendiz e o conteúdo interagem com o problema para o qual se busca solução (FINO, 2001). Em outras palavras, o professor, atuando na ZDP, utiliza-se instrumentalmente do conteúdo, considerando o que os alunos já sabem, isto é, o que eles já apreenderam com sucesso para, então, mediar novas aprendizagens, aquelas de maior complexidade.

Você já deve ter percebido que a consideração de zonas de desenvolvimento proximais na atividade docente contribui significativamente para a decisão acerca de quais conteúdos usar em sala de aula, e sobre como utilizá-los. Veja que a atenção primordial é direcionada às possíveis aprendizagens, as quais serão mediadas pelo

professor ao trabalhar com os diversos elementos da intervenção pedagógica, dentre os quais o conteúdo, entendido como um dos ingredientes, não como o único ou o mais importante.

Há três implicações pedagógicas apontadas por Fino (2001) em seu estudo sobre a zona de desenvolvimento proximal que me parecem bastante relevantes para pensar a aula universitária. São elas: 1) a noção de “janela de aprendizagem”, 2) o papel do tutor como agente metacognitivo e 3) a importância dos pares mediadores da aprendizagem.

A primeira implicação é que existem janelas de aprendizagem, de formas variadas, a depender do sujeito que aprende, nos diversos momentos de seu desenvolvimento cognitivo. Isso é dizer que numa sala de aula não existe uma única janela de aprendizagem, mas várias, já que são individualizadas. Em alguns casos elas podem ser mais estreitas; noutros, mais largas. Isso, evidentemente, salienta o aspecto subjetivo das aprendizagens. Uma decorrência direta disso é que o educador deve prover uma série de possibilidades (atividades e conteúdos) a fim de que os educandos personalizem suas aprendizagens, considerando os objetivos comuns de uma aula ou curso.

Segunda implicação: o professor-mediador atua no processo metacognitivo, encorajando e proporcionando meios para que os sujeitos reflitam sobre suas próprias aprendizagens e sobre como cada um as apreende mais eficazmente. O professor, então, como agente metacognitivo, inicialmente catalisa o processo a fim de que as percepções dos educandos se efetivem. Mas no decorrer do processo de ensinagem esse controle metacognitivo deve passar para o educando, à maneira dos andaimes na metáfora que utilizamos anteriormente, neste mesmo capítulo.

A terceira implicação está diretamente relacionada com a questão do número elevado de alunos numa sala de aula universitária. Como pode o professor desempenhar o papel de agente metacognitivo num contexto em que são diversas as janelas de aprendizagem? Uma das soluções possíveis para isso está no uso adequado dos pares mediadores da aprendizagem, que seriam aqueles educandos

“mais capazes”, por assim dizer. Noutras palavras, esses pares mediadores seriam aqueles que mais rapidamente ou melhor desenvolvem as competências e habilidades almejadas no planejamento do ensino. Esses pares podem desempenhar o papel de mediadores no processo de ensinagem por meio de configurações que possibilitem a interação entre educandos com vistas a alcançar os objetivos do processo formativo. Evidentemente, tais configurações somente podem emergir num contexto em que o professor possibilite, por meio de seu papel diretivo, circunstâncias adequadas para uma adequada interação educando-educando, que efetivamente permitam as aprendizagens e a instalação de processos metacognitivos.

5.6 A perspectiva colaborativa, organização didática da aula universitária e sua gestão

A sala de aula, por sua vez, deve ser entendida como o local em que se constrói o conhecimento de maneira coletiva, colaborativamente. É o ponto de encontro de saberes que se transformam mediante diálogos, interação e troca. É, nesse sentido, um espaço de equilíbrio e desequilíbrio, isto é, os indivíduos que se encontram nesse espaço permanecem em constante tensão no que se refere aos seus saberes, tensão essa que é fundamental para a construção do conhecimento novo (ALMEIDA, 2004 apud VEIGA, 2008).

A aula universitária assim entendida mantém-se estruturada nos moldes da pesquisa: o clima de indagação e de dúvida deve ser permanente. O conhecimento construído coletivamente, ao se estabelecer nesse contexto, nunca é definitivo, mas mantém-se sempre aberto a buscas posteriores, a dúvidas ainda não levantadas. O aluno, por sua vez, deve se sentir motivado não somente a buscar soluções para problemas levantados, como também a levantar novos questionamentos.

Dentre os desafios que se impõem ao professor que organiza didaticamente a aula, há o de preparar o aluno para a investigação. Investigação que não se mantém exclusivamente dentro das fronteiras da sala de aula ou do ambiente universitário, mas que passa a caracterizar as maneiras de conhecer o mundo que envolve o aluno. Encontram-se aí elementos fundamentais para o desenvolvimento de competências

metacognitivas, do aprender a pensar e do aprender a aprender, de que trata Libâneo (2001). Tais competências, uma vez desenvolvidas, possibilitam que se estabeleça nos indivíduos um estado de busca contínuo, isto é, uma permanente construção de saberes devido à simples existência num mundo que nunca é o mesmo.

Numa perspectiva de gestão da aula, Celso Vasconcellos deu uma entrevista muito interessante num programa da Univesptv. Assista, então, o vídeo Gestão da sala de aula neste link: http://youtu.be/MrGy_hnv5x8 e responda:

O Prof. Celso fala de três dimensões da gestão da sala de aula para os quais o professor deve estar atento a fim de alcançar três objetivos que consistem, ao mesmo tempo, em coisas que se espera da educação escolar. Quais são essas dimensões e objetivos?

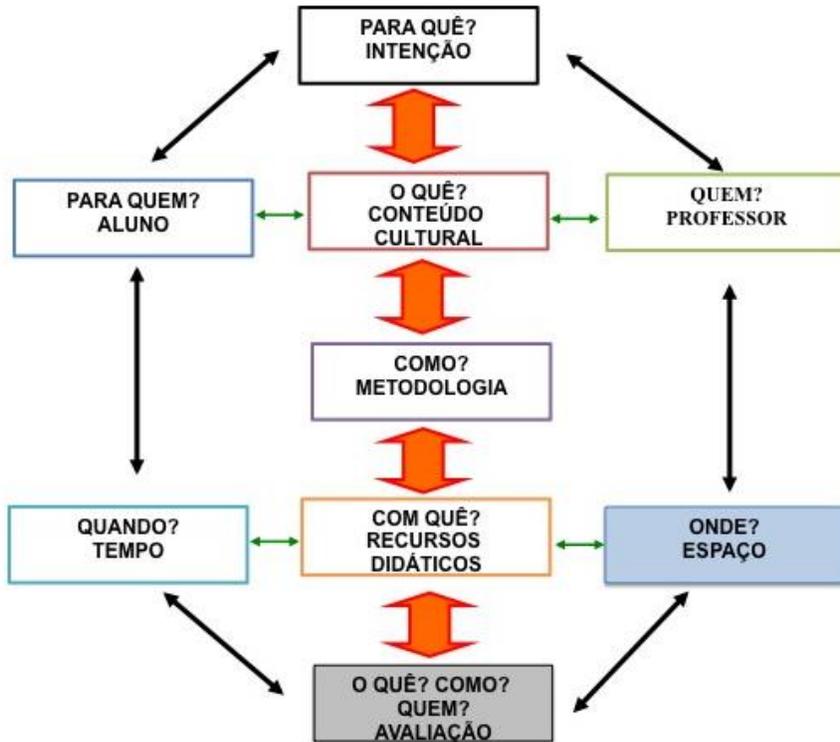
A perspectiva do prof. Celso está voltada para a educação básica. Que aspectos dessa gestão lhe parecem também relevantes para pensar a gestão da sala de aula universitária?

Adiciono agora uma última contribuição a essa nossa reflexão sobre a aula. Refere-se à necessidade de organizar didaticamente a aula, garantindo que o fazer educacional em sala de aula seja mais colaborativo e significativo. Isso requer que se conceba como um projeto a tarefa de organizar a aula, o que significa antecipar-se por meio de planejamento com vistas ao que se pretende realizar em sala de aula. A Profa. Ilma Veiga (2008) publicou uma contribuição muito interessante sobre isso no livro *A aula: gênese, princípios, dimensões e práticas*. Trata-se do estudo “Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata”, último capítulo do livro, em que trata dos elementos estruturantes da organização didática da aula. Como revela o título, foi escrito com o propósito de preparar para a ação imediata, evitando-se deste modo a tão recorrente improvisação das tarefas docentes.

Refletir antecipadamente sobre o trabalho em sala de aula, nos termos de um projeto, faz emergir os elementos estruturantes dessa organização didática da aula. Veiga trata de cada elemento estruturante desse projeto/antecipação da aula, conforme a figura 13 abaixo. Observe como os elementos estruturantes estão

mutuamente relacionados por meio das setas existentes. Isso significada que a consideração de cada uma das dimensões relacionadas aos elementos constitutivos do “projeto” de aula traz consequências diretas para as outras dimensões.

Figura 13 – Elementos estruturantes da organização didática da aula



Fonte: Veiga (2008, p. 275)

No quadro 1 listo os elementos estruturantes da organização didática da aula com uma breve descrição de cada um deles, na tentativa de trazer para a reflexão pelo menos alguns dos aspectos essenciais das dimensões a que aludem. Em cada uma das descrições perceba como as relações mútuas entre os elementos aparecem, mantendo sempre em destaque a noção de projeto colaborativo.

Quadro 1 – Elementos estruturantes da organização didática da aula – breve descrição

Elementos estruturantes	Breve descrição
Para quê?	Na ponta inicial do processo educativo há intenções relacionadas a propósitos e, decorrentes delas, objetivos que são referentes básicos a serem organizados hierarquicamente e que projetam para as capacidades a serem desenvolvidas pelos educandos. (VEIGA, 2008, p. 275-277).
O quê?	A fim de concretizar as intenções, saberes do campo acadêmico-científico, relacionados com os objetivos, são selecionados a fim de que sirvam como veículos para o desenvolvimento das capacidades dos educandos. (VEIGA, 2008, p. 277-281).
Como?	Refere-se à metodologia, a como proceder na aula tendo em vista os objetivos existentes, o conteúdo selecionado e os interesses dos educandos; “dá a liga” requerida entre os atos de ensinar e aprender; precisam ser flexíveis a fim de atender a distintas necessidades grupais e individuais. (VEIGA, 2008, p. 281-283).
Com quê?	Recursos didáticos estão atrelados ao “como”, adequando-se às escolhas metodológicas e ao tipo de participação que se espera dos educandos; objetos, matérias jornalísticas, peças processuais, laboratórios, biblioteca, recursos audiovisuais, internet e demais recursos de tecnologia digital associam-se ao conteúdo selecionado para promover a curiosidade e as aprendizagens significativas. (VEIGA, 2008, p. 283-285).
O quê? / Como / Quem?	A dimensão avaliativa da aula deve ser parceira da aprendizagem, apontando para alternativas avaliativas mais abertas e menos atreladas à quantificação, à memorização e à classificação; a avaliação formativa direciona-se para a superação das dificuldades dos educandos, promovendo a comunicação, o feedback e a autoavaliação. (VEIGA, 2008, p. 285-288).
Onde?	Sobre a dimensão espacial: a aula acontece num espaço organizado em função da metodologia, dos recursos didáticos selecionados e das características e necessidades dos alunos; também é espaço pedagógico, devendo propiciar bem-estar, prazer e alegria com vistas à aprendizagem significativa. (VEIGA, 2008, p. 288-290).

Quando?	Há o tempo cronológico que no processo de ensinagem torna-se <u>tempo pedagógico</u> , o qual é lúdico, criativo e integrador, adequado e suficiente para a realização dos objetivos educacionais: produção de saberes, atitudes e habilidades; embora haja inicialmente um “ <i>continuum</i> objetivo, mensurável, quantificável, administrável, repartido e planejado”, o tempo pedagógico deve ser pensado e reformulado em função do processo didático. (VEIGA, 2008, p. 290-292).
Quem? / Para quem?	Os agentes da aula são o professor e o aluno que, na relação pedagógica, realizam intenções educacionais; dos alunos é preciso conhecer sua história e as relações que estabelecem com a universidade e com o conhecimento; a relação professor-aluno-conhecimento se equaciona com vistas a propiciar as aprendizagens significativas e o desenvolvimento das capacidades e habilidades dos alunos, assumindo o professor o lugar de orientador de tal desenvolvimento. (VEIGA, 2008, p. 292-295).

Fonte – Elaborado pelo autor a partir das considerações de Veiga (2008, p. 275-295).

Finalizo este capítulo recomendando fortemente a leitura na íntegra desse texto de Ilma Veiga. Ao lê-lo sugiro que o faça com a seguinte orientação: procure perceber, anotando se possível, como cada elemento estruturante da aula (para que? para quem? o que? quem? como? quando? com que? e onde?) emergem ao se “projetar” a aula universitária nessa perspectiva colaborativa.

Terminamos aqui a terceira parte deste livro, com a certeza de ter deixado um dos desafios mais importantes e, talvez, mais empolgantes da reflexão didático-pedagógica do ensino superior: o desafio de pensar e repensar a aula. Digo isso sobretudo porque no dia-a-dia da formação, isto é, nos contextos reais em que as aprendizagens vão ocorrendo, é na aula que os sujeitos ativos estão em ação, que efetivamente operam. É na aula que se dão as relações e a produção dos saberes de que tanto falamos neste livro. É, portanto, sobre os espaços e os tempos da aula que deve incidir mais vigorosamente a didática.

Nos capítulos seguintes nos debruçaremos mais detidamente sobre a dimensão do planejamento do ensino superior, atentando para os diferentes níveis em que os agentes do processo formativo são encorajados a projetar antecipadamente sua ação.

PARTE 4

A DIMENSÃO DO PLANEJAMENTO NO ENSINO SUPERIOR

Nesta parte do livro nossas atenções estarão voltadas para o planejamento. Você verá como essa dimensão da reflexão didático-pedagógica se equaciona nos diversos âmbitos em que a educação superior é pensada antecipadamente. Pelo menos quatro níveis de planejamento serão abordados nos dois capítulos que compõem esta parte, primeiramente por meio do estudo das diretrizes curriculares, do plano de desenvolvimento institucional e do projeto político-pedagógico e, no capítulo seguinte, considerando-se instrumentos de planejamento mais conhecidos do docente do ensino superior: o plano de ensino, o plano de aula e a avaliação.

Ao finalizarmos esta parte, você estará apto a:

- compreender o papel das diretrizes curriculares para os demais níveis de planejamento do ensino superior;
- perceber a importância do plano de desenvolvimento institucional (PDI) para a definição da missão das instituições de ensino superior;
- reconhecer o projeto político-pedagógico como documento fundamental para a identidade de um curso;
- descrever os elementos constitutivos de um plano de ensino;
- elaborar um plano de aula para o contexto do ensino superior;
- discutir o papel da dimensão da avaliação no ensino superior;
- distinguir as principais características das avaliações formativa e somativa.

6 PLANEJAMENTO EDUCACIONAL NO ÂMBITO INSTITUCIONAL

Antes de adentrarmos o âmbito do planejamento do ensino, gostaria que você se lembrasse de que o planejamento é um tipo de operação muito recorrente em diversas esferas de nossa existência. Planejamos, por exemplo, uma viagem; discutimos, em família, o planejamento financeiro do mês; planejamos um casamento, a chegada de mais um filho, a mudança para uma outra cidade etc. Em todas essas operações encontramos o sentido de projetar para o futuro, considerando eventos específicos, situações e circunstâncias pré-determinadas. Assim, raramente nos encontramos na situação em que se encontra a Mafalda na tirinha abaixo (figura 14).

Figura 14 – Mafalda Planejando



Fonte: <http://www.emdialogo.uff.br/content/planejando-o-futuro-com-mafalda>

É nesse mesmo “espírito”, o de projetar para o futuro considerando situações e circunstâncias específicas, que eu gostaria que você entendesse os diversos âmbitos do planejamento educacional que vamos estudar a seguir.

Primeiramente, é importante que se entenda que a racionalidade das ações humanas estão intimamente ligadas à dimensão do planejamento. Tema que marca o olhar de Max Weber para a história do Ocidente, o desenvolvimento do racionalismo ocidental – predominância de ações que melhor adaptam os meios de que se dispõe aos fins que se deseja alcançar – contempla também a esfera educacional. Isso é

dizer que na reflexão que adjetivamos como didático-pedagógica há uma dimensão do raciocínio que está ligada à previsão de ações tendo em vista determinadas intencionalidades.

Assim como em outras esferas que compõem a realidade social, tais como a economia e a política, há na esfera educacional uma certa antecipação refletida da ação, a qual permite acessar um atributo particular dessa racionalidade, um atributo que, por sua vez, compreende as possibilidades do cálculo. Essa característica da racionalidade do pensamento ocidental contemporâneo está presente em todas as estruturas burocráticas e tem a ver com uma faceta que lhe é muito própria: a calculabilidade dos resultados.

É nesse amplo quadro sociocultural que o planejamento das atividades educacionais se estabelece, fazendo advir, em âmbitos diferenciados da reflexão pedagógica, uma variedade de composições sociais nas quais são traçadas metas a serem alcançadas ao longo de todas as ações que constituem a realização da educação nos seus diversos níveis. Dentre tais níveis inclui-se aquele de que tratamos nesse livro: educação superior.

6.1 O âmbito governamental e as diretrizes curriculares

Não são apenas as aulas que são planejadas. Há outros âmbitos de planejamento nos quais se envolvem os profissionais da educação. O mais amplo dos níveis que aqui apresentamos é o que se refere à ação governamental. Instituições como Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação são as responsáveis pelo planejamento nesse âmbito, através da produção de documentos diversos. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), as instituições de ensino superior têm autonomia para definir os currículos dos cursos oferecidos, desde que sejam observadas as diretrizes curriculares definidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Veja, por exemplo, neste link: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991> as diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação. Atente para o caráter geral dessas diretrizes, por meio de descrição de objetivos gerais de

formação, bem como habilidades e competências que o curso de graduação em questão deve possibilitar.

As diretrizes curriculares, por conseguinte, conferem autonomia às instituições de ensino superior no que tange à maneira como compõem a carga horária dos cursos a fim de integralizarem os currículos específicos.

Mas nem sempre foi assim. Houve um tempo em que as autoridades governamentais definiam o currículo a ser cumprido pelas instituições de ensino superior. Pouco espaço havia para uma reflexão mais contextualizada que levasse em conta aspectos socioculturais locais. Tampouco eram favorecidas manifestações de criatividade na prática docente.

Por outro lado, considerando as condições estabelecidas pelas diretrizes curriculares atuais, uma ampla flexibilidade é assegurada às instituições no que tange ao planejamento dos currículos. Como consequência, ao terem que levar em conta peculiaridades locais, tais instituições têm como desafios a necessidade de serem mais criativas e responsáveis do que no passado (GIL, 2007).

Veiga (2004b, p. 51), no entanto, adverte para o seguinte risco:

É preciso ficar claro que a tão alardeada flexibilidade das diretrizes curriculares não pode provocar o efeito contrario, ou seja, não se deve incorrer no risco de continuar com a rigidez imposta aos cursos acadêmicos por meio de um extenso e variado elenco de conhecimentos justapostos e superpostos.

Nílson Machado (2008, p. 25-26), num de seus trabalhos já mencionado em outras partes deste livro, apontou para a rigidez na estruturação dos currículos, mesmo num contexto em que há flexibilidade para construí-los:

Nos cursos superiores, as palavras de ordem cartesianas têm conduzido, muitas vezes, a um enrijecimento excessivo das estruturas curriculares, reduzindo toda a possibilidade da composição pessoal de um cardápio de estudos a um estreito leque de optativas e não favorecendo uma formação pessoal, ou mesmo uma teia de interações mais efetivas entre as diversas disciplinas componentes dos currículos dos diversos cursos.

Há que se tomar, portanto, como ponto de partida, pelo menos se considerarmos o âmbito governamental do planejamento, uma ampla flexibilidade para os outros níveis de planejamento, dos quais falaremos mais adiante.

6.2 Planejamento institucional – o PDI das instituições de ensino superior

O plano de desenvolvimento institucional (PDI) revela a filosofia de trabalho da instituição de ensino superior, devendo ser elaborado por elas a cada cinco anos.

É nesse documento que se pode conhecer a missão da instituição, suas diretrizes pedagógicas mais amplas, bem como sua estrutura organizacional. Os objetivos gerais da instituição também são revelados nesse documento. Tais objetivos permitem a identificação das atividades da instituição e sua relação com as necessidades locais.

A construção coletiva desse documento é uma das atividades nas quais se envolvem professores, alunos e corpo administrativo. Tal atividade permite que se reflita sobre o papel da instituição na comunidade que a envolve:

A elaboração de um PDI é importante para a instituição, porque possibilita refletir sobre o seu passado, presente e futuro, identificando seus pontos fortes e fracos, bem como as ameaças e as oportunidades a que pode estar sendo submetida, sobretudo quando sua elaboração decorre de um processo de ampla mobilização e envolvimento de seus corpos docente, discente e técnico-administrativo. Dessa forma, o PDI passa a constituir uma carta de compromissos assumidos pela instituição com seus corpos dirigente, docente, discente e técnico-administrativo e o MEC, para atingir suas metas institucionais. (GIL, 2007, p. 98).

Consiste, portanto, num compromisso entre a instituição de ensino superior e o MEC, e em requisito para credenciamento e reconhecimentos das IES. É também no PDI que se explicitam os compromissos com a implantação de cursos superiores, visando:

Assegurar o atendimento aos critérios e padrões de qualidade para o corpo docente, a infraestrutura geral e específica, a organização didático-pedagógica, a descrição dos projetos pedagógicos a serem implantados até a plena integralização do PDI, com a orientação das diretrizes curriculares nacionais do Conselho Nacional de Educação e a homologação do Ministério da Educação (VEIGA, 2004b, p. 51).

A título de exemplo, veja neste link <https://www.ufmg.br/pdi/2018-2023/> o Plano de Desenvolvimento Institucional 2018/2023 da Universidade Federal de Minas Gerais. Observe suas diversas dimensões, com destaque para missão, princípios, áreas de atuação, inserção regional, nacional e internacional.

6.3 O projeto político-pedagógico - PPP

O planejamento atrelado à construção do projeto político-pedagógico (PPP), num contexto universitário, é relativo aos objetivos e metas traçadas para um curso em particular, em sua maioria em nível de graduação. É na articulação do PPP que são levadas em conta as diretrizes curriculares de que tratamos acima, as quais são decompostas em ações mais específicas, gerando o currículo a ser cumprido no curso à luz do perfil do egresso que se quer formar.

Nesse nível de planejamento parte das reflexões dispostas no PDI também são retomadas, incidindo diretamente sobre a missão do curso de graduação em questão. Isso é dizer que no bojo das reflexões dispostas no PPP são considerados aspectos relativos ao papel do curso no quadro sociocultural que o envolve. Há, por conseguinte, na construção colaborativa desse documento, considerações diversas acerca do que deve ser o curso de graduação, decorrendo em transformações a que deve ser submetido a fim de responder aos desafios que ao longo desse processo de construção vão ficando claros para os atores e autores do projeto:

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente (GADOTTI, 1994 apud VEIGA, 2004a, p. 14).

É muito importante evitar que o PPP se transforme em ou que seja concebido como um mero conjunto de ementas a serem seguidas pelo corpo docente da instituição. Deve-se estar atento a isso pois a elaboração desse documento é frequentemente encarada como tarefa burocrática a que devem se submeter as instituições de ensino superior.

Nos termos de Freitas (2004 apud MAIA; COSTA, 2013, p. 19),

O projeto pedagógico não é uma peça burocrática e sim um instrumento de gestão e de compromisso político e pedagógico coletivo. Não é feito para ser mandado para alguém ou algum setor, mas sim para ser usado como referência para as lutas da escola. É um resumo das condições e funcionamento da escola e ao mesmo tempo um diagnóstico seguido de compromissos aceitos e firmados pela escola consigo mesma – sob o olhar atento do poder público.

Ademais, ao conceber como tarefas burocráticas o documento e os procedimentos relativos à sua produção, impede-se que esse nível de planejamento exerça sobre os atores educacionais o potencial transformador e norteador que a ele é geralmente atribuído. A isso se deve a adjetivação do projeto como político. É político porque é construído nas bases de um compromisso coletivo com um perfil profissional que se deseja alcançar, numa sociedade com cujo projeto se deseja contribuir. Nos quadros da elaboração do PPP a ação educacional reveste-se, por conseguinte, de uma ação política, de tal maneira que político e pedagógico ganham significação indissociável. Não constitui, por conseguinte, “na simples produção de um documento, mas na consolidação de um processo de ação-reflexão-ação que exige o esforço conjunto e a vontade política do coletivo escolar” (VEIGA, 2004a, p. 22).

Considerando ainda o caráter político do PPP, destaque-se sua função de fazer emergir a reflexão sobre a função social da instituição no contexto sociocultural em que se encontra, vislumbrando transformações nos processos de ensinagem e para a construção da cidadania:

[...] a função do PPP é possibilitar uma reflexão sobre a função social da escola, observando o meio onde ela está inserida na sociedade, buscando a transformação através da melhora do processo de ensino-aprendizagem e pela implementação

coletiva dos diversos sonhos, dos princípios de acesso e permanência do educando e da avaliação do caminho que foi traçado para a realização dos objetivos (MAIA; COSTA, 2013, p. 56).

Assim é que o projeto político-pedagógico torna-se documento essencial para as diversas atividades educacionais nos quadros de um curso de graduação. Essa importância fica mais nítida se se leva em conta que o PPP cumpre as seguintes funções:

- politizadora - pois revela intenções e propósitos de uma formação em relação à sociedade envolvente;
- identitária – reflete uma identidade específica dos envolvidos com a formação;
- inovadora – tem uma dimensão crítica que atenta para as fragilidades, visando à reinvenção e à superação com vistas ao aprimoramento;
- avaliativa – dá visibilidade a acertos e erros; permite vislumbrar problemas, encorajando alternativas para corrigir rumos.

Listo, logo abaixo, três links que compõem o programa Roda de Conversa exibido em 15/10/2012 pelo Canal Minas Saúde. O tema do programa é o projeto político-pedagógico. Muito embora tratem mais especificamente do PPP da escola básica, as reflexões dos Professores Ilma P. A. Veiga (bastante citada neste livro), Celso Vasconcelos e Ana Lúcia Amaral são muito relevantes para compreender o papel do PPP em meio as atividades docentes. Considere a parte 1 como conteúdo complementar dessa nossa reflexão. As partes 2 e 3 ficam como aprofundamento no tema.

Ao assistir a parte 1, dê atenção especial à definição de projeto político-pedagógico, os diversos componentes, bem como o sentido de projeto, movimento, utopia, participação e identidade presentes na ideia do PPP. Perceba, também, as etapas de construção de um PPP. Anote esses aspectos dessa aula dada pelos professores Ilma, Ana Lúcia e Celso. Programa Roda de Conversa - Tema: Projeto

político Pedagógico (Parte 1): <http://youtu.be/fntnXK-LroY> / (Parte 2): <http://youtu.be/0LvDIHbOy-g> / (parte 3): <http://youtu.be/f-dsgBWcdpw>.

Proponho agora um exercício: considerando a natureza, componentes e demais sentidos do PPP, bem como suas funções descritas acima, veja, clicando no link abaixo, como um projeto político-pedagógico de um curso de graduação cumpre aquelas funções. Procure identificar nele esses aspectos que estudamos. Sugiro especial atenção para o item “Perfil do Egresso”, que é, ao meu ver, uma das partes que melhor manifesta os elementos constitutivos de um projeto pedagógico de curso, incidindo diretamente no planejamento docente (planos de ensino e planos de aula). O link é este https://direitosp.fgv.br/sites/direitosp.fgv.br/files/arquivos/ppc_2017-2019.pdf, referente ao projeto político-pedagógico do curso de graduação em Direito da Escola de Direito da Fundação Getúlio Vargas. Se preferir, faça esse exercício considerando um projeto político-pedagógico de outro curso, o qual você encontrará facilmente ao pesquisar na internet.

6.4 Planejamento educacional e a importância da democracia e da interatividade

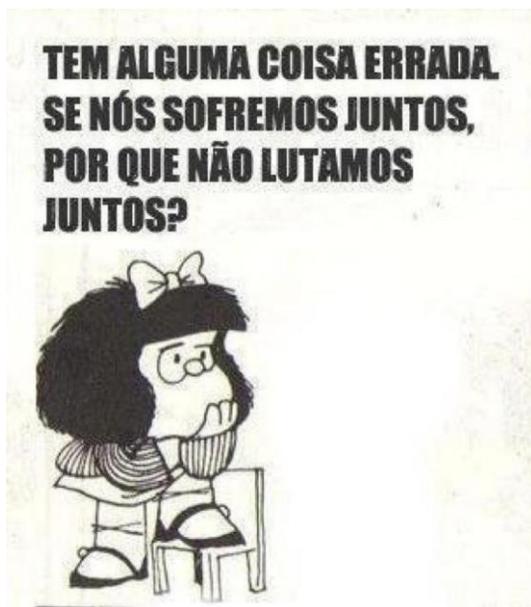
Há outros níveis de planejamento que marcam mais intensamente a prática docente cotidiana. Há, por exemplo, dentre as atividades com as quais se envolve o professor universitário, a elaboração de planos de ensino e o planejamento das aulas que compõem a disciplina ministrada pelo professor. No capítulo sete trataremos com mais detalhe desses âmbitos do planejamento da prática docente. Por ora, cabe enfatizar a importância do diálogo entre os níveis de planejamento discutidos nessa aula. Ênfase essa importância porque são raras as circunstâncias nas quais aqueles âmbitos distintos de planejamento são efetivamente considerados pelos diversos atores que participam das atividades educacionais numa Instituição de Ensino Superior.

Na maioria das instituições o que ocorre, em grande medida, é isto: um novo professor é contratado pela instituição a fim de substituir um outro professor que por qualquer razão não mais leciona no curso em questão; o plano de ensino daquele

antigo professor é, então, entregue ao novo professor, o qual geralmente pode, se desejar, sugerir modificações ao modo como o conteúdo programático está elaborado, bem como à bibliografia listada no plano. São muito raras as ocasiões nas quais ao professor recém-chegado se apresenta o projeto político-pedagógico (PPP) do curso em questão, ou o PDI da instituição da qual passa a ser um colaborador. Como consequência disso, pouco se fica sabendo sobre a reflexão – quando existe – acerca da missão da instituição, considerando as peculiaridades locais, ou do papel formativo, pensado coletivamente, a ser exercido pelo curso do qual o professor passa a ser um dos integrantes.

A dimensão de corpo, cuja noção permite compreender a interligação dos diversos membros de forma coesa em prol do funcionamento de um todo, somente pode se estabelecer se o tipo de reflexão característico dos níveis de planejamento que discutimos aqui for mantido constante, em permanente colaboração ativa dos envolvidos no amplo quadro que constitui a educação superior.

Figura 15 – Mafalda pensativa



Fonte: <http://2.bp.blogspot.com/-IDLxyyWZfMo/T-SMoLGEKhl/AAAAAAAAA1Q/QotQdDauogg/s1600/mafalda+pensativa.jpg>.

Quando se compreende a missão da instituição como um todo e o lugar de um curso de graduação no contexto sociocultural em que está inserido, quando esse tipo de reflexão é mantido constante, dialogicamente, e em íntima articulação com o papel que exerce o docente no quadro educacional mais amplo, pode-se mais efetivamente conferir significado ao ensino, o que torna mais racionais nossas ações. E isso pode ser alcançado na medida em que se consegue garantir a democracia e a interatividade nos diversos âmbitos nos quais têm lugar o planejamento educacional.

Ao nos encaminharmos para a finalização deste capítulo, adiciono aqui mais uma recomendação de leitura para uma sistematização mais didática da construção de um PPP: capítulo 5 - “Modelo de construção democrática do PPP” (p. 111-122) do livro *Os desafios e as superações na construção coletiva do projeto político-pedagógico*, de Maia e Costa (2013).

Chegamos, deste modo, ao fim deste capítulo conhecendo alguns dos aspectos mais importantes do planejamento em âmbito institucional.

As discussões dos demais âmbitos de planejamento, a serem estudados por nós no capítulo seguinte, devem ser localizadas nesse amplo quadro de reflexão acerca dos caminhos a serem trilhados na educação superior. As marcas da colaboração, da democracia e da interatividade incidem de maneira decisiva nessas outras atividades de planejamento que constituem a atuação docente no ensino superior. É o que vamos perceber ao estudar o planejamento que o professor faz ao elaborar o plano de ensino, o plano de aula e a avaliação.

7 O PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES DOCENTES

Neste capítulo trataremos dos instrumentos de planejamento mais conhecidos do docente do ensino superior: o plano de ensino, o plano de aula e a avaliação. São mais conhecidos porque é neste âmbito de planejamento que são mais recorrentes as reflexões que incidem mais diretamente nas atividades do cotidiano da sala de aula.

7.1 Preparando o plano de ensino

O plano de ensino, em qualquer contexto de formação em ensino superior, ganha uma importância central no curso, pois é principalmente por meio dos planos de ensino das disciplinas cursadas que os alunos têm informações acerca dos objetivos da formação. Geralmente é o primeiro material de leitura com o qual o aluno se depara quando inicia uma nova disciplina, num curso de graduação qualquer.

Então, um cuidado especial é necessário na elaboração desse documento, já que é por meio dele que a disciplina, previamente planejada pelo docente, será apresentada ao aluno.

Uma pergunta que me desafia bastante e que talvez desafie você é: como apresentar um plano de ensino que cativa, encoraje e seduza o aluno para o conhecimento? Faça essa pergunta porque este também é o propósito desse documento, considerado de um ponto de vista didático-pedagógico.

Encaro como desafio porque um plano de ensino, num primeiro momento, dificilmente pareceria cativar, encorajar, muito menos seduzir para a reflexão acadêmica. No entanto, entendo que deva ser, sim, esse um dos propósitos dos primeiros momentos dos docentes com os alunos. Que o plano de ensino seja, então, uma das ferramentas que possibilitam o encorajamento para as aprendizagens.

Além de encorajador, o plano de ensino deve ter as seguintes características:

1. Relação íntima com o projeto político-pedagógico (PPP) do curso, já que a disciplina é parte constituinte de um projeto maior, o qual foi coletivamente pensado

para alcançar objetivos amplos, para formar um profissional com determinadas habilidades e capacidades;

2. Linguagem concisa, clara e precisa, a fim de que a proposta da disciplina fique conhecida pelo aluno. Deve-se, portanto, evitar informações que já seriam adicionais, supérfluas, mantendo-se apenas o indispensável;

3. Que esteja adaptado às necessidades, capacidades e interesses dos alunos. Para isso deve-se considerar o momento em que se encontra o aluno na formação geral do curso. Pergunta-se: o que já sabe? que conceitos já apreendeu? que leituras já fez? Lembre-se de que as relações entre docente e alunos devem ser dar na zona de desenvolvimento proximal, o que significa partir de um nível de conhecimento e abstração já alcançados em outras disciplinas;

4. Que seja construído com base em objetivos realistas, considerando os meios disponíveis para alcançá-los, sobretudo os recursos adequados;

5. Utilização de conteúdos considerando sua dimensão instrumental, isto é, que o conteúdo consista em meios para a realização dos objetivos;

6. Projeção temporal adequada: que o tempo que se tem para o desenvolvimento das atividades seja suficiente para garantir que os objetivos da disciplina sejam alcançados;

7. Flexibilidade garantida, já que o processo deve ser entendido na perspectiva da colaboração: deve-se possibilitar inclusões coletivamente discutidas, bem como ajustamento a situações que não foram previstas;

8. Abertura à avaliação da eficácia do plano: que haja meios para saber se os objetivos estão efetivamente sendo alcançados ao longo do processo.

Uma vez compreendidos os aspectos mais relevantes desse nível de planejamento, podemos passar a sua estrutura.

As diversas instituições de ensino têm seus próprios modelos, os quais devem ser seguidos pelo docente.

Aqui trataremos dos elementos essenciais do plano de ensino, apontando as orientações gerais mais importantes de cada um deles.

1 EMENTA – As ementas dos planos de ensino são geralmente pré-formuladas na construção do projeto político-pedagógico do curso. É por isso que se diz muito recorrentemente ao professor: “pode fazer como desejar o plano, só não altere a ementa”. É, por assim dizer, uma das decorrências daquele compromisso mais amplo de formação, registrado no PPP. No plano de ensino a ementa consiste num conjunto de temas, os quais são separados por ponto. Veja no exemplo abaixo a ementa da disciplina Cultura Brasileira ofertada no curso de Comunicação Social da PUC-Rio:

Formação histórica da cultura brasileira. Cultura regional e cultura popular no Brasil. A formação de uma cultura nacional e o desenvolvimento do capitalismo no Brasil. A cultura brasileira contemporânea. A cultura brasileira e os meios de comunicação. A questão da cultura de massa no Brasil.

2 JUSTIFICATIVA DA DISCIPLINA – Esse elemento do plano de ensino serve para mostrar como a disciplina contribuirá para formar o egresso. É neste momento do plano que se mostra a importância da formação específica na disciplina para a formação do egresso do curso, a qual está delineada no PPP. Veja abaixo o item Justificativa do plano de ensino da disciplina Direito Empresarial I, ofertada pelo Departamento de Direito da UFSM no segundo semestre de 2012. <http://coral.ufsm.br/direito/images/documentos/planos2012-2/JUR1035.pdf>.

A disciplina de direito empresarial justifica-se em função da necessidade do acadêmico compreender a organização jurídica necessária para o exercício da atividade do empresário, mormente em função da alteração trazida com o novo Código Civil, que representou a ruptura de um sistema fundado na teoria dos atos do comércio por um sistema assentado na teoria da empresa.

3 OBJETIVOS - Decorrem das intencionalidades da formação. Trata-se do “para quê?” da disciplina, de seus propósitos. Devem estar na “ponta inicial do processo educativo” (VEIGA, 2008). Consistem em metas gerais, traduzindo aspirações mais amplas, que não orientam ainda de forma direta e imediata o processo didático. Definem-se nos objetivos os tipos de capacidades que se esperam

dos alunos, podendo incluir as capacidades cognitivas, afetivas, psicomotoras, de relações interpessoais e de inserção social. Os objetivos, no plano de ensino, dão sentido pedagógico e coerência didática à atuação do professor. Coerência interna e adequação são critérios importantes para essa formulação. Por meio dos objetivos explicitados num plano de ensino pode-se inferir a concepção de educação presente, orientando a formação de determinado tipo de pessoa e de sociedade. Logo abaixo está um exemplo dos objetivos em um plano de ensino. Trata-se dos objetivos (geral e específicos) da disciplina Teorias da Educação ofertada pelo Departamento de Educação da Universidade Federal de Tocantins no segundo semestre de 2012:

OBJETIVO GERAL

- Reconhecer as principais características das teorias da educação, relacionando-as com as suas respectivas práticas pedagógicas conforme o contexto sócio-histórico.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Entender a história das ideias pedagógicas em sua diversidade de teses e de visões, como forma de possibilitar a construção do conhecimento teórico sobre a educação;
- Compreender a evolução do pensamento pedagógico brasileiro a partir da identificação, classificação e periodização das principais concepções educacionais;
- Identificar as principais teorias contemporâneas em educação, entendendo por teoria da educação “toda e qualquer reflexão sobre a educação que inclua uma análise dos problemas e das propostas de mudança”.

4 CONTEÚDO PROGRAMÁTICO – Trata-se da seleção relevante e significativa dos conhecimentos considerando-se os saberes que se deseja construir no processo de formação. Consiste em elemento-chave para concretizar as intenções educativas, relacionando-se diretamente, portanto, com os objetivos. Como já foi dito ao longo deste livro, os conteúdos não representam um fim em si mesmos. Consistem em veículos. A visão didático-pedagógica mais contemporânea adverte para que o conteúdo não tome “as rédeas” do planejamento. Não deve ser visto, portanto, como orientador da ação dos sujeitos do conhecimento. Ajudam, sim, e bastante, na sistematização, ordenação e organização dos saberes com vistas à

aprendizagem do aluno. Deve-se, no entanto, cuidar para que não enrijeçam o processo de condução colaborativa da aula, à maneira da imagem do “tecer”, já mencionada anteriormente a partir da contribuição de Machado (2008). Veja como a Professora Marianna Francisca Martins Monteiro, da UNESP, listou o conteúdo programático no plano de ensino da disciplina “Pensando a Antropologia da Performance, a Etnocenologia e a Antropologia Teatral”:

1. Novos Campos (Inter)disciplinares:
 - a) A Antropologia da Performance;
 - b) A Etnocenologia
 - c) A Antropologia Teatral
2. Os principais conceitos dos Estudos da Performance:
 - a) Erwin Goffman, Victor Turner e Richard Schechner
 - b) Comportamento Restaurado, Liminalidade, Communitas, Experiência, (in)atenção seletiva, intensidade da performance, seqüência total da performance.
 - c) O Polos no Brasil dos Estudos da Performance, principais contribuições.
- 3) A Fundação da Etnocenologia:
 - a) Etnologia e Etnocenologia. A fundação de uma nova disciplina.
 - b) Alteridades epistemológicas, novas “partilhas do sensível” (Rancière)
 - c) O Polos no Brasil da Etnocenologia, principais contribuições.
- 4) A Antropologia Teatral e seu Contexto de Emergência
 - a) Grotowski em busca do Ritual
 - b) Eugenio Barba: A Pré-expressividade como base de interculturalidade
 - c) O Interculturalismo de Peter Brook e de Arianne Minouchkine
 - d) Ressonâncias da Antropologia Teatral nas experiências teatrais brasileiras

5 BIBLIOGRAFIA BÁSICA / COMPLEMENTAR – Devem ser listados, de acordo com a NBR 6023 (Norma da ABNT para Referências), os itens bibliográficos pertinentes à formação na disciplina. Como bibliografia básica é

comum listarmos as publicações que são definidas como leitura indispensável e, na bibliografia complementar, aqueles outros que podem ser lidos pelo aluno caso queira aprofundar seus saberes em algum dos temas do conteúdo programático. É recorrente que a instituição de ensino solicite que, pelo menos na bibliografia básica, sejam listados itens acessíveis ao aluno, seja na biblioteca da instituição, seja online.

6 METODOLOGIA / ESTRATÉGIAS DE ENSINO – Trata-se aqui do elemento de intervenção didática propriamente dito. Relaciona-se com o “como”, levando-se em conta que o trabalho docente não se restringe ao conteúdo, mas a uma forma de atuação, numa coletividade, com vistas à construção de saberes no cotidiano das aulas e num período de tempo determinado. Consiste, por assim dizer, na operacionalização didática da disciplina, devendo-se considerar o profissional que se deseja formar, descrito no PPP do curso, bem como a aprendizagem do aluno como foco fundamental do planejamento. Há uma série de estratégias que poderiam ser consideradas de forma detalhada aqui. No entanto, isso exigiria um novo capítulo. Anastasiou e Alves (2005), por exemplo, propõem 20 estratégias de ensinagem que podem ser utilizadas pelo docente no planejamento de sua atuação no ensino superior. Veja abaixo, no quadro 2, um quadro-resumo dessas estratégias conforme descritas pelos referidos autores:

Quadro 2 – Quadro-resumo das estratégias de ensinagem

Estratégia	Descrição
Aula expositiva dialogada	Exposição do conteúdo, com a participação ativa dos estudantes, cujo conhecimento prévio deve ser considerado e pode ser tomado como ponto de partida. O professor leva os estudantes a questionarem, interpretarem e discutirem o objeto de estudo, a partir do reconhecimento e do confronto com a realidade. (ANASTASIOU; ALVES, 2005, p. 79).
Estudo de texto	Exploração de ideias de um autor a partir do estudo crítico de um texto e/ou a busca de informações e exploração de ideias dos autores estudados. (ANASTASIOU; ALVES, 2005, p. 80).
Portfólio	Identificação e construção de registro, análise, seleção e reflexão das produções mais significativas ou identificação dos maiores desafios/dificuldades em relação ao objeto de estudo, assim como das formas encontradas para superação. (ANASTASIOU; ALVES, 2005, p. 81).
Tempestade cerebral	Possibilidade de estimular a geração de novas ideias de forma espontânea e natural, deixando funcionar a imaginação. Não há certo ou errado. Tudo o que for levantado será considerado, solicitando-se, se necessário, uma explicação posterior do estudante. (ANASTASIOU; ALVES, 2005, p. 82).
Mapa conceitual	Consiste na construção de um diagrama que indica a relação de conceitos em uma perspectiva bidimensional, procurando mostrar as relações hierárquicas entre os conceitos pertinentes à estrutura do conteúdo. (ANASTASIOU; ALVES, 2005, p. 83).
Estudo dirigido	Ato de estudar sob a orientação e diretividade do professor, visando sanar dificuldades específicas. É preciso ter claro: o que é a sessão, para que e como é preparada. (ANASTASIOU; ALVES, 2005, p. 84).
Lista de discussão por meios informatizados	Oportunidade de um grupo de pessoas poder debater, à distância, um tema sobre o qual sejam especialistas ou tenham realizado um estudo prévio, ou queiram aprofundá-lo por meio eletrônico. (ANASTASIOU; ALVES, 2005, p. 85).
Solução de problemas	Enfrentamento de uma situação nova, exigindo pensamento reflexivo, crítico e criativo a partir dos dados expressos na descrição do problema; demanda a aplicação de princípios, leis que podem ou não ser expressas em fórmulas matemáticas. (ANASTASIOU; ALVES, 2005, p. 86).
Phillips 66	Atividade grupal em que são feitas uma análise e uma discussão sobre temas/problemas do contexto dos estudantes. Pode também ser útil para obtenção de informação rápida sobre interesses, problemas, sugestões e perguntas. (ANASTASIOU; ALVES, 2005, p. 87).

Grupo de verbalização / observação (GV/GO)	Análise de tema/problemas sob a coordenação do professor, que divide os estudantes em dois grupos: um de verbalização (GV) e outro de observação (GO). É uma estratégia aplicada com sucesso ao longo do processo de construção do conhecimento e requer leituras, estudos preliminares, enfim, um contato inicial com o tema. (ANASTASIOU; ALVES, 2005, p. 88).
Dramatização	Representação teatral, a partir de um foco, problema, tema etc. Pode conter explicitação de ideias, conceitos, argumentos e ser também um jeito particular de estudo de casos, já que a teatralização de um problema ou situação perante os estudantes equivale a apresentar-lhes um caso de relações humanas. (ANASTASIOU; ALVES, 2005, p. 89).
Seminário	Estudo de um tema a partir de fontes diversas a serem estudadas e sistematizadas pelos participantes, visando construir uma visão geral, como diz a palavra, “fazer germinar” as ideias. Não se reduz a uma simples divisão de capítulos ou tópicos de um livro entre grupos. (ANASTASIOU; ALVES, 2005, p. 90).
Estudo de caso	Análise minuciosa e objetiva de uma situação real que necessita ser investigada e é desafiadora para os envolvidos. (ANASTASIOU; ALVES, 2005, p. 91).
Júri simulado	Simulação de um júri em que, a partir de um problema, são apresentados argumentos de defesa e de acusação. Pode levar o grupo à análise e avaliação de um fato proposto com objetividade e realismo, à crítica construtiva de uma situação e à dinamização do grupo para estudar profundamente um tema real. (ANASTASIOU; ALVES, 2005, p. 92).
Simpósio	Reunião de palestras e preleções breves apresentada por várias pessoas (duas a cinco) sobre um assunto ou sobre diversos aspectos de um assunto. Possibilita o desenvolvimento de habilidades sociais, de investigação, amplia experiências sobre um conteúdo específico, desenvolve habilidades de estabelecer relações. (ANASTASIOU; ALVES, 2005, p. 93).
Painel	Discussão informal de um grupo de estudantes, indicados pelo professor (que já estudaram a matéria em análise, interessados ou afetados pelo problema em questão), em que apresentam pontos de vista antagônicos na presença de outros. Podem ser convidados estudantes de outras fases, cursos ou mesmo especialistas na área. (ANASTASIOU; ALVES, 2005, p. 94).
Fórum	Consiste num espaço do tipo “reunião”, no qual todos os membros do grupo têm a oportunidade de participar do debate de um tema ou problema determinado. Pode ser utilizado após a apresentação teatral, palestra, projeção de um filme, para discutir um livro que tenha sido lido pelo grupo, um problema ou fato histórico, um artigo de jornal, uma visita ou uma excursão. (ANASTASIOU; ALVES, 2005, p. 95).

Oficina (laboratório ou <i>workshop</i>)	Reunião de um pequeno número de pessoas com interesses comuns, a fim de estudar e trabalhar para o conhecimento ou aprofundamento de um tema, sob orientação de um especialista. Possibilita o aprender a fazer melhor algo, mediante a aplicação de conceitos e conhecimentos previamente adquiridos. (ANASTASIOU; ALVES, 2005, p. 96).
Estudo do meio	Estudo direto do contexto natural e social no qual o estudante se insere, visando a uma determinada problemática de forma interdisciplinar. Cria condições para o contato com a realidade, propicia a aquisição de conhecimentos de forma direta, por meio da experiência vivida. (ANASTASIOU; ALVES, 2005, p. 97).
Ensino com pesquisa	Utilização dos princípios do ensino associados aos da pesquisa: concepção de conhecimento e ciência em que a dúvida e a crítica sejam elementos fundamentais; assumir o estudo como situação construtiva e significativa, com concentração e autonomia crescente; fazer a passagem da simples reprodução para um equilíbrio entre reprodução e análise. (ANASTASIOU; ALVES, 2005, p. 98).

Fonte – Adaptado de Anastasiou e Alves (2005).

Ao considerar essas variações nas formas de proceder, o que está em questão não é simplesmente a dinamização das aulas ou a diversificação das atividades num contexto geral em que as aulas estejam ficando monótonas. Isso é o que se costuma pensar. É importante salientar, entretanto, que a escolha e o uso de uma ou outra estratégia devem ser feitos em função das maneiras de se explorar, em sala de aula, “os meios, jeitos e formas de evidenciar o pensamento” (ANASTASIOU; ALVES, 2005, p. 70). E nesse processo de seleção, que deve ser racional, não se deve esquecer que é o conhecimento que se tem dos alunos (individual e coletivamente) que deve determinar a escolha e o uso de uma ou outra estratégia de ensinagem.

É nesta etapa do plano de ensino, portanto, que se pode previamente articular as maneiras de se afastar da aula meramente expositiva. Ao projetar as maneiras de proceder nas aulas e na disciplina, por meio da seleção e uso das estratégias de ensinagem mais adequadas, o docente tem a oportunidade de romper com a aula universitária conservadora de que falamos nos capítulos anteriores, fazendo emergir a aula colaborativa, que prioriza as aprendizagens e que considera educador e educando como sujeitos ativos do processo de ensinagem.

7 RECURSOS UTILIZADOS: Trata-se da especificação dos materiais a serem utilizados na operacionalização da disciplina. Se o planejamento prevê que se assista filmes em sala de aula, computador e/ou leitor de DVD com aparelho ou projetor, esses devem ser contemplados como recursos. É muito comum utilizarmos a internet durante as aulas. Evidentemente, para isso se faz necessário que haja computador, projetor e rede de acesso. Esses também são recursos a serem listados neste item. Cada disciplina, evidentemente, traz peculiaridades que exigirão um ou outro recurso em sua operacionalização. É importante saber se a instituição de ensino terá condições de oferecer os recursos previstos antes de publicá-los no plano de ensino.

8 CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO: Descreve-se aqui, com clareza, como ocorrerá a avaliação na disciplina. Deve-se levar em conta que a avaliação costuma “roubar” para si as atenções de um planejamento, pelo menos da parte dos alunos. Em grande medida, de todo o planejamento apresentado, boa parte dos estudantes desejam saber duas coisas apenas: o que “cai na prova” e quando a prova acontecerá. Descrever claramente como serão avaliados ajuda, portanto, a arrefecer a ansiedade que essa questão costuma gerar. E é terrível que se pense assim porque a avaliação, do ponto de vista didático-pedagógico, exerce funções muito importantes no processo de aprendizagem. Avaliação, nesse sentido, não deve ser sinônimo de prova, já que permite considerar como as aprendizagens estão ocorrendo, no processo, por meio de um feedback aos sujeitos ativos da produção coletiva dos saberes em construção. Importa, pois, ao professor e ao aluno, que a avaliação confira ao processo a percepção de que os saberes estão de fato se configurando como planejado. Daí a conclusão de que a avaliação não é algo que fazemos depois de um processo, mas de que é parte desse processo. É desejável, portanto, que seja contínua, processual e parceira da aprendizagem. Por esses motivos a avaliação merece um tópico a parte neste capítulo, mais adiante.

Além do plano de ensino, um outro documento pode ser requerido do professor no cotidiano de sua prática docente: o plano de aula. Trataremos de sua elaboração a seguir.

7.2 Planos de aula

O plano de aula é o documento em que se registra o planejamento de uma aula. Planejar antecipadamente as aulas é essencial para uma operacionalização didática adequada. Não deve haver dúvidas quanto a isso. No entanto, deve-se cuidar para que também esse planejamento não enrijeça a aula, a qual deve ser mantida dentro do espírito colaborativo, atentando-se sempre para as necessidades, saberes e intuições dos alunos. Pode acontecer, inclusive, que a aula se configure naturalmente de modo diferente daquele previsto no planejamento. Devem prevalecer, portanto, os objetivos de formação, mantendo-se o foco nas aprendizagens a serem obtidas.

Nem sempre o registro do planejamento das aulas é exigido nos contextos do ensino superior. Lembro-me de ocasiões em que um plano de aula foi exigido como uma das fases de seleção de docentes para o ensino superior. Nesses processos seletivos é comum solicitar aos candidatos a professor que preparem uma aula, a ser ministrada segundo um plano de aula previamente elaborado.

Abaixo listo apenas os elementos essenciais de um plano de aula, bem como algumas orientações gerais para sua elaboração.

1 IDENTIFICAÇÃO – Nesta primeira seção deve conter: instituição, curso, disciplina, nome do professor, turma, data e horário da aula.

2 TEMA / TÍTULO DA AULA - Aqui a aula deve ser identificada no conjunto das partes temáticas definidas na ementa ou no conteúdo programático da disciplina. É nesse enquadramento da aula que será possível definir um título para a aula.

3 OBJETIVOS – Você deve se lembrar de que há objetivos que foram definidos no projeto político pedagógico do curso (PPP) e outros que foram definidos no plano de ensino da disciplina em questão. Os objetivos da aula também devem estar em consonância com aqueles dois âmbitos do planejamento do ensino superior, levando-se em conta que na aula busca-se realizar as intenções mais amplas definidas naqueles outros âmbitos. Parte-se do princípio que os objetivos do plano de aula estejam afinados com os objetivos descritos no plano de ensino e com aqueles

pactuados no PPP. Pense assim: que objetivos pretende-se alcançar nessa aula considerando que devem corroborar para alcançar objetivos de formação mais amplos, definidos no plano de ensino e no perfil do egresso (registrado no PPP) que desejamos formar?

4 CONTEÚDO - Que parte / tópico do conteúdo programático (especificado no Plano de Ensino da disciplina) será utilizado na aula para alcançar os objetivos listados acima?

5 PROCEDIMENTOS (METODOLOGIA) – ESTRATÉGIAS DE ENSINAGEM – Essa parte do plano de aula é muito importante, pois é na forma de proceder que grande parte dos objetivos de formação são possibilitados. A reflexão feita no âmbito das estratégias (relativas ao “como?”) é a que mais desafia o trabalho do professor, pois a internalização dos saberes e capacidades numa aula depende em grande medida da maneira segundo a qual é conduzida. Muito dos saberes por nós visitados em didática têm, aqui, lugar de operacionalização.

Para melhor elaboração desta seção convém perguntar: como os objetivos dessa aula podem ser perseguidos de forma colaborativa?; de que maneira os conhecimentos que os alunos trazem para a sala de aula podem ser ponto de partida para os desafios dos novos saberes?; como passar da curiosidade ingênua (intuições gerais) para a curiosidade epistemológica (reflexão acadêmico-científica) de que tanta fala Paulo Freire?; como manter ativa a metacognição considerando os temas tratados na aula em questão?

Para a seleção adequada dessa forma de proceder na aula, sugere-se aqui um estudo cuidadoso daquelas 20 estratégias de ensinagem descritas por Anastasiou e Alves (2005) e que foram brevemente detalhadas no tópico anterior, em que tratamos da elaboração do plano de ensino.

6 RECURSOS / MATERIAIS – Descrição dos recursos e materiais a serem utilizados na aula: DVD, música, texto, documentos, filmes, casos concretos, matéria jornalística, sites, fotografias, trabalhos acadêmicos etc.

7 AVALIAÇÃO – Descreva como pretende avaliar a aprendizagem dos alunos ao longo da aula. Pergunte-se: como saberei – e como os alunos saberão – se os objetivos foram (ou estão sendo) alcançados, se as aprendizagens previstas aconteceram? Lembre-se da necessidade de se manter a avaliação contínua, processual, formativa, com *feedback* e voltada para o aprendizado do aluno.

8 REFERÊNCIAS – Se houver, liste aqui o material bibliográfico (livros, artigos, matérias jornalísticas, filmes etc.) a ser utilizado na aula, de acordo com a NBR 6023 (Norma da ABNT para Referências).

Veja abaixo um exemplo de plano de aula elaborado no Departamento de Ciências sociais e Humanas da UFRN:

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS

PROGRAMA DE INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À
DOCÊNCIA

PLANO DE AULA (TURMAS DE 1º E 3º anos)

TEMA: Os portfólios como estratégia de ensinagem

OBJETIVO GERAL: Depreender o gênero portfólio de registros de aprendizagem, incluindo seus aspectos funcionais, composicionais e linguísticos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS: construir conhecimentos básicos acerca do gênero portfólio de registro de aprendizagem; manusear exemplar do gênero estudado com vistas a identificar elementos relacionados à sua funcionalidade, constituição organizacional e marcas linguísticas.

CONTEÚDO: Gênero portfólio de registro de aprendizagem

METODOLOGIA: Aula expositivo-dialogada na perspectiva de focalizar conhecimentos pertinentes ao gênero em discussão. Conversa informal com os alunos para levantamento de conhecimentos prévios acerca de portfólios, suas espécies e funcionalidades, aspectos constitutivos e linguístico do gênero. Implementação de aula expositivo-dialogada sobre o assunto. Aplicação de

atividade escrita (realização coletiva, mais especificamente em grupos de quatro de componentes). Apreciação coletiva da atividade proposta com orientações de reformulação de respostas quando necessárias.

RECURSOS MATERIAIS: Utilização de slides com síntese de informações sobre o portfólio e material impresso (exemplar de portfólios de registro de aprendizagem).

AVALIAÇÃO: Identificação de aspectos funcionais, composicionais e linguísticos em exemplar do gênero portfólio de registro de aprendizagem distribuído; exercício de apreciação e de orientação para reformulação de respostas produzidas na atividade proposta. A apreciação de desempenho se efetiva a partir da observação do envolvimento dos alunos durante as aulas, sobretudo na realização satisfatória da atividade proposta.

REFERÊNCIAS:

CARVALHO, M. J. S.; PORTO, L. S. *Portfólio educacional: proposta alternativa de avaliação*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

VILLAS BOAS, B. M. F. *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Campinas: Papyrus, 2004.

7.3 Algumas palavras finais sobre avaliação da aprendizagem

Veja abaixo, na figura 16, a tirinha de Calvin e seus amigos. Sobre o que conversam Calvin e Susi?

Figura 16 – Calvin sobre sua nota na prova



Fonte: <http://revistaescola.abril.com.br/img/geral/219-em-dia-calvin.gif>.

Levando em conta as explicações de Calvin, como você diria que ele concebe a avaliação? Porque Calvin concebe a avaliação assim? O que representa, para Calvin, a avaliação? Pode-se dizer que essa representação da avaliação existe também no ensino superior?

É fundamental colocar a avaliação em perspectiva, principalmente porque nos diversos contextos de formação, incluindo o contexto universitário, a prova ou quaisquer outras formas pontuais de se mensurar a aprendizagem ganham importância demasiada. É como se o processo de formação se consubstanciasse, todo ele, nesses momentos pontuais de mensuração e classificação.

Agimos, no contexto institucional, como se tudo que se sabe ou que se aprendeu pudesse tomar forma numa prova e, portanto, ser avaliado por meio dela. No entanto, grande parte daquilo que se aprende, que é muito importante em nossas aprendizagens, não é passível de explicitação numa atividade avaliativa tradicional. Machado (2008, p. 17), ao tratar dos processos avaliativos, explora muito bem esse aspecto, afirmando que no conhecimento que produzimos há sempre algo que é tácito e algo que é explícito:

Cada um de nós sempre sabe muito mais, sobre qualquer assunto, do que aquilo que consegue explicitar, expressar em palavras. Os mecanismos da percepção são muito mais ricos e complexos do que imaginam as simplificadas teorias baseadas

em associações do tipo estímulo/resposta. Também como docentes, sempre ensinamos muito mais do que pretendemos explicitamente, para o bem e para o mal, servindo tacitamente de exemplo ou de contra-exemplo. A parte submersa do conhecimento de que dispomos, que aprendemos ou que ensinamos é, no entanto, absolutamente fundamental para a sustentação do que conseguimos explicitar. A educação escolar formal seria sempre orientada pela busca de uma ampliação na capacidade de explicitação. Um adulto não escolarizado sabe muitas coisas, mas busca na escola o desenvolvimento de tal capacidade. Como seres humanos, nosso conhecimento pessoal sempre estaria representado por esses dois domínios fundamentais: o tácito e o explícito.

O tácito e o explícito no conhecimento pode ser representado pela imagem do iceberg (figura 17), sendo o tácito aquela parte de nosso conhecimento que permanece submersa e o explícito aquilo que se pode manifestar mais fácil e rapidamente.

Figura 17 – Iceberg – o tácito e o explícito



Fonte: https://www.freepik.es/vector-gratis/ilustracion-paisaje-iceberg_3817879.htm#page=1&query=iceberg&position=2.

Nas avaliações a que somos submetidos, ou a que submetemos os alunos, geralmente explicitam-se os saberes mais diretamente passíveis de externalização, por meio da linguagem oral ou escrita. Muitas das aprendizagens ficam submersas, mesmo sabendo que existem, que estão lá, desenvolvidas ou em desenvolvimento:

[...] sabemos que nunca será possível explicitar tudo o que se conhece. Assim como em cada pessoa convivem e articulam-se as dimensões consciente e inconsciente, também estamos “condenados” a um permanente ir e vir entre o que se sabe tacitamente, o que se incorporou por meio de vivências, hábitos ou estratégias culturais e o conhecimento de que precisamos dar “provas” explícitas, nos processos de avaliação (MACHADO, 2008, p. 17).

Um outro aspecto dos processos avaliativos que merece destaque consiste em seu caráter recorrentemente pontual, marcado no tempo e no espaço. Ora, avaliamos continuamente, um monte de coisas, no decorrer de toda a vida, nas mais diversas esferas e segmentos de nossa existência. No contexto educacional, no entanto, a avaliação troca esse caráter prosaico, espontâneo, processual, contínuo (e útil!) pelo caráter da extraordinariedade (“amanhã tem prova!”), bem como marcas precisas no “relógio educacional”, com horários precisos de início e de fim. E o pior: isso tende a perder o sentido!

Na vida cotidiana os processos avaliativos “naturais” que fazemos incidir sobre nós mesmos e sobre as coisas que nos importam levam-nos a uma ação ou a transformações decorrentes, a decisões sobre como agir ou não agir, sobre como ser ou não ser, sobre como ou o que fazer. No contexto educacional, por outro lado, a avaliação burocratizada, normatizada e marcada pra acontecer, a exemplo das provas, parece ter perdido esse caráter “natural” e consequente, por assim dizer. Parece ter tomado significados próprios, ganhando importância para além de seu sentido original. Não é à toa que em contextos universitários as provas ganhem o foco primordial, tornando-se praticamente adversários protagonistas com os quais o educando tem que travar batalhas diversas.

Mendes (2008, p. 175-176) retrata muito bem esse caráter da avaliação, sob a ótica do professor universitário, com suas ações recorrentes e práticas usuais:

[...] apresentamos um conteúdo novo por meio da exposição, às vezes dialogada; aplicamos exercícios para fixação; tiramos as dúvidas durante a correção dos exercícios; logo em seguida avaliamos os alunos, geralmente através de provas e testes; realizamos a correção contando os acertos obtidos; e depois desse processo, reiniciamos uma nova unidade com um novo conteúdo. Durante todo esse processo, dificilmente nos detemos nos erros, embora sejam eles que possibilitam detectar as não aprendizagens, e muito menos paramos para pensar sobre o que fazer para que as dificuldades sejam superadas. Essa prática é comum tanto nos professores quanto nos alunos.

Às vezes, nossas práticas podem diversificar-se quanto à escolha dos instrumentos a serem utilizados, mas geralmente o tratamento com os resultados não costuma variar muito, ou seja, o nosso procedimento metodológico resume-se em transmitir o conteúdo, marcar a data da “prova” (que pode ser trabalho, seminário, exercício, pesquisa), aplicar a atividade avaliativa, corrigir, entregar o resultado e depois recomendar mais uma vez o nosso trabalho acadêmico e pedagógico.

Logo em seguida, nesse mesmo texto, Olenir Mendes cita o professor Cipriano Luckesi (1995), para quem isso tudo não constituiria um processo avaliativo. Seria, no lugar disso, verificação dos resultados obtidos pelos alunos. Segundo Luckesi (1995), a avaliação encaminha os sujeitos para um “trilha dinâmica” enquanto a verificação “congela” o processo no ponto da obtenção dos resultados. Para que se instaure o processo avaliativo é necessário, sim, verificar. Porém, em seguida, a ação deve se dar com vistas à transformação da situação verificada. Somente nessas condições é que a avaliação estará ocorrendo efetivamente.

Uma pergunta relevante para nós é a seguinte: no ensino superior a prática mais recorrente é a avaliação ou a verificação?

Tudo parece indicar que prepondera a verificação em detrimento da avaliação.

A institucionalização/burocratização da avaliação (leia-se verificação) nos contextos educacionais universitários, por sua vez, traz uma certa tranquilidade aos sujeitos, já que tudo fica “registrado”, segundo “contratos” e normas bem estabelecidos. Nas palavras de Romanowski e Wachowicz (2005, p. 122-123),

a garantia da preservação do julgamento quanto ao resultado possibilita a manutenção da mesma cultura da avaliação e da aprendizagem. Especialmente, é por meio da documentação que se credencia e se legitima a escolarização, ou seja, o registro é que tem assegurado o resultado obtido como válido para os sistemas de ensino e para a sociedade. Esse registro, que tem sido entendido como avaliação, representa a contabilização do resultado obtido pelos alunos e se mantém cristalizado: afinal, quem é que não sabe o que significa uma nota abaixo da média?

O predomínio institucionalizado da verificação (em detrimento da avaliação) no ensino superior, por sua vez, é corolário da tirania dos conteúdos. Uma forma natural que a “inteligência” cotidiana do mundo estudantil inventou para se defender dessa tirania são as famosas “musiquinhas” ou quaisquer outras “decorebazines” que permitem reproduzir conteúdos precisamente. A tirinha abaixo, da figura 18, ilustra bem essa inteligência prática de nosso contexto educacional.

Figura 18 – Reproduzindo conteúdos na hora da prova



Fonte – <http://www.moodle.ufba.br/file.php/1860/quadrinhos9.gif>.

Os conteúdos, portanto, também ganham primazia nesse processo, roubando as energias do processo de aprendizagem. Para nos certificarmos disso, basta que nos lembremos das tão recorrentes admoestações dos professores: “isso é matéria de prova”; “isso cai na prova”. Causa espanto até sabermos que isso é tão frequente nos contextos universitários. Esse quadro se torna ainda mais extremado quando nesses discursos sobrevêm as justificativas relativas às exigências do mercado, como aponta Sordi (2007, p. 232-233):

A marca predominante do ensino de terceiro grau tem sido a de valorizar sobremaneira o conjunto de informações [conteúdo, por assim dizer] que se repassa ao aluno e que supostamente representa os conteúdos selecionados para garantir densidade teórica aos egressos a fim de que respondam às demandas do mercado de trabalho. Toma-se como pressuposto que a competência profissional é a grandeza que cresce diretamente proporcional ao volume de informações recebidas [e cobradas em prova, portanto].

É com vistas à subversão dessas formas que a avaliação assumiu no contexto educacional que emergiu a ideia de avaliação formativa, contrastando com a avaliação somativa.

Começamos descrevendo a avaliação somativa: trata-se da abordagem tradicional de avaliação, mantendo-se no professor o centro da condução do ensino; caracteriza-se pelo predomínio da verificação como momento estanque; os testes e as provas são os termômetros dos resultados obtidos, por meio de registro quantitativo da nota; as ações docentes são pré-definidas, anteriores, portanto, ao processo formativo; a avaliação tem lugar no término do processo e é classificatória; a ação docente e a direção do processo de aprendizagem são prescritos com base nos erros e acertos contabilizados ao final da avaliação; finalmente, essa característica pragmática da avaliação, marcada que é pela fragmentação e burocratização, conduzem à perda da dinâmica do que deve ser entendido como processo (ROMANOWSKI; WACHOWICZ, 2005).

A avaliação formativa, por sua vez, insurgindo-se contra a avaliação somativa, tem as seguintes características: é contínua, sendo realizada durante todo o processo e configurando-se como regulação permanente; tem como finalidade essencial contribuir para as aprendizagens, com vistas a melhorá-las, privilegiando-se a perspectiva de quem aprende, e não de quem ensina; tem como eixo fundamental da ação o “aprender a aprender”, de maneira que professores e alunos, entendidos como sujeitos ativos, mantêm-se atentos ao que se sabe e ao que não se sabe bem como ao que se aprende e à maneira segundo a qual se aprende; os alunos são encorajados a avaliar-se sobre o que sabem e sobre como ou o que podem e precisam aprender; mantém-se ativa, desta maneira, a metacognição no processo

(alunos têm consciência dos processos de conhecer, bem como da regulação das suas aprendizagens – como fazer para aprender melhor); o papel do professor é o de mediar o processo, facilitando as aprendizagens; o registro de notas perde a primazia que tem na avaliação somativa, dando-se importância maior para a totalidade da aprendizagem e reconhecendo-se a complexidade do conhecimento; tem um caráter predominantemente qualitativo (ROMANOWSKI; WACHOWICZ, 2005).

Você pode estar se perguntando: a perspectiva formativa da avaliação exclui dos processos formativos as formas de mensuração tais como provas, testes e demais formas de “cobranças” de conteúdo? Não. Não exclui. Mas são todas resignificadas, ganhando um lugar menos importante no processo. De protagonistas, tornam-se coadjuvantes do processo, pois passam a ser meios possíveis, ferramentas que somente se manterão úteis se forem parceiras da aprendizagem, se contribuírem positivamente, portanto, com os processos formativos.

Os questionamentos que faz Mendes (2005, p. 177) avançam para além das provas, questionando também o significado da nota e da reprovação:

Que concepção de educação está por trás dos elementos como prova, nota e reprovação? Na prática tradicional esses elementos são fundamentais, pois a preocupação restringe-se à contabilização dos resultados obtidos pelos alunos. Entretanto, se entendermos avaliação como um processo contínuo, no qual observamos constantemente nossos alunos, acompanhando-os e ajudando-os em suas dificuldades, tanto a prova, quanto a nota e a reprovação perdem sua importância, pois paramos de valorizar os momentos estancos para avaliar todos os dias e por meio de diversos instrumentos. Desse modo, a nota passa a ser consequência e não motivação para o estudo. Quanto à reprovação, ela tende a desaparecer, pois cada resultado ruim significa fazer de tudo para ajudar os alunos a superarem suas dificuldades.

A consideração da perspectiva formativa, portanto, convida-nos a trazer o processo avaliativo para o cotidiano da formação, possibilitando-nos pensar, a cada momento do processo, meios e atividades mais adequadas para a promoção eficaz das aprendizagens.

Sugiro, como leitura complementar, a leitura do texto Avaliação formativa no ensino superior: reflexões e alternativas possíveis, de Olenir Maria Mendes. Nesse

texto Mendes salienta alguns princípios da avaliação formativa e sugere algumas estratégias de avaliação considerando essa perspectiva. O texto está disponibilizado neste link:

http://www.proiac.uff.br/sites/default/files/avaliacao_formativa_olenir.pdf.

No link abaixo você terá acesso ao Vídeo Didática Geral – Avaliação, veiculado pela Univesp TV. Embora relate experiências avaliativas da educação básica, dá uma contribuição importante para pensar a avaliação no ensino superior. Veja que os portfólios relatados pelos docentes no vídeo são, na verdade, a mesma ferramenta sugerida por Olenir Mendes no artigo cujo link disponibilizei acima. Neste vídeo sugiro atenção especial às considerações da Profa. Mara de Sordi, da Faculdade de Educação da Unicamp, citada nesta aula. O link é este: <http://youtu.be/beuoldA1eps>

E aqui terminamos este capítulo. Espero ter desafiado você a conceber o planejamento do ensino como algo essencial no processo didático-pedagógico, considerando-se a elaboração dos planos de ensino e de aula. Espero igualmente que tenha ficado o desafio de pensar na avaliação como algo do cotidiano educacional, como parceira da aprendizagem, sem dia para acontecer, mas acontecendo o tempo todo. Creio que a avaliação, assim – e somente assim – compreendida, ganhará importância elevada no processo de ensinagem.

Chegamos ao fim deste livro, confiantes de que colocamos sob perspectiva aspectos fundamentais da reflexão didático-pedagógica.

Desejamos que os saberes por nós aqui compartilhados incidam positivamente sobre sua prática docente, nas relações de ensinagem em que você estiver envolvido.

Deixo, como palavras finais, um dos trechos de Paulo Freire (1996, p. 58-59) em *Pedagogia da Autonomia*, com a firme convicção de que, pensando e agindo

assim, reconduziremos nossa prática como educadores e educandos, certos do inacabamento que nos marca a todos:

Quando saio de casa para trabalhar com os alunos, não tenho dúvida nenhuma de que, inacabados e conscientes de inacabamento, abertos à procura, curiosos, “programados, mas, para aprender”, exercitaremos tanto mais e melhor a nossa capacidade de aprender e de ensinar quanto mais sujeitos e não puros objetos do processo nos façamos.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, T. Mediação (pedagógica). In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 258-259.
- ANASTASIOU, L. G. C. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Org.). **Processos de ensinagem na universidade**. Joinville: Univille, 2005, p. 11-38.
- ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (org.). **Processos de ensinagem na universidade**. Joinville: Univille, 2005, p. 67-100.
- BASTOS, F. P. Dizer a sua palavra. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 144-146.
- BERGER, P.; BERGER, B. Socialização: como ser um membro da sociedade. In: FORACCHI, M. M.; MARTINS, J. S. **Sociologia e sociedade: leituras de introdução à sociologia**. Rio de Janeiro: LTC, 1977, p. 169-181.
- BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1976.
- BOUDON, R. et al. **Dicionário de Sociologia**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1990.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- BRANDÃO, C. R. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 2017. *E-book*.
- BRASIL. Presidência da República. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2008.
- BUARQUE, C. **A aventura da universidade**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- CIARALLO, G. **Caminhos da produção do saber acadêmico-científico: características, planejamento e estruturação do trabalho acadêmico**. Brasília: UniCEUB, 2009.
- COMTE, A. **Curso de filosofia positiva**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1996.
- CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papirus, 1989.

CUNHA, M. I. **Inovações pedagógicas**: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. Cadernos de Pedagogia Universitária. São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação - Universidade de São Paulo, 2008.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1995.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DEMO, P. **Cientificidade**. 2009. Disponível em:
<http://pedrodemo.blogspot.com/2012/04/professor-pesquisa-3-cientificidade.html>.
Acesso em: 17 nov. 2019.

FIGUEIRA, A. P. C. Metacognição e seus contornos. **Revista Iberoamericana de educación**, v. 33, n. 1, p. 1-20, 2003.

FINO, C. N. Vygotsky e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. **Revista Portuguesa de Educação**, v.14, n. 2, p. 273-291, 2001.

FRAGALE FILHO, R.; ASENSI, F. D.; RASKOVISCH, S. P. G. Pensando o ensino do direito através de uma pesquisa: contribuições sob a perspectiva da sociologia jurídica. In: XVI Encontro Preparatório para o CONPEDI, 2007, Campos. **Anais do XVI Encontro Preparatório para o CONPEDI**, 2007.

FREIRE, P. **A pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Professora, sim; tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1993.

FREITAS, A. L. S. Curiosidade epistemológica. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 117-119.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. São Paulo: Cortez, 2002.

GADOTTI, M. Realidade. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 350-352.

GIL, A. C. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2007.

GONZÁLEZ REY, F. L. O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, M. C. V. R. (org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas: Alínea, 2006, p. 29-44.

HARRIS, S. **A ciência ri**: o melhor de Sidney Harris. São Paulo: Unesp, 2007.

HEMPEL, C. G. Explicação científica. In: MORGENBESSER, S. (Org.). **Filosofia da ciência**. São Paulo: Cultrix, 1975, p. 157-169.

JOU, G. I.; SPERB, T. M. A metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 19, n. 2, p. 177-185, 2006.

KÄMPF, C. A geração Z e o papel das tecnologias digitais na construção do pensamento. **ComCiência**, Campinas, n. 131, 2011.

LAPLANTINE, F. **Aprender antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

LARAIA, R. B. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Zahar editores, 2004.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **O ensino da graduação na universidade**: a aula universitária. Goiânia, 2003. Disponível em: <http://www.ucg.br/site_docente/edu/libaneo/pdf/ensino.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2014.

LIBÂNEO, J. C. **O essencial da didática e o trabalho do professor**: em busca de novos caminhos. Goiânia, 2001. Disponível em: <http://www.ucg.br/site_docente/edu/libaneo/pdf/didaticadoprof.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2014.

LIMA JUNIOR, F. R.; CAPORAL, L. Reflexão crítica sobre a ciência e sua cientificidade. **Investigación cualitativa**, v.1, n. 2, p. 79-94, 2016.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

MAIA, B. P.; COSTA, M. T. A. **Os desafios e as superações na construção coletiva do Projeto Político Pedagógico**. Curitiba: InterSaberes, 2013.

MENDES, O. M. Avaliação formativa no ensino superior: reflexões e alternativas possíveis. In: VEIGA, I. P. A.; NAVES, M. L. P. (org.). **Currículo e Avaliação na Educação Superior**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2005, p. 175-197.

MACHADO, N. J. Imagens do conhecimento e ação docente no ensino superior. **Cadernos Pedagogia Universitária**. São Paulo: Pró-reitoria de graduação USP,

2008. Disponível em: http://www.prpg.usp.br/wp-content/uploads/Caderno_5_PAE.pdf. Acesso em: 19 fev. 2014.

NAGEL, E. Ciência: natureza e objetivo. In: MORGENBESSER, S. (Org.). **Filosofia da Ciência**. São Paulo: Cultrix, 1975, p. 12-24.

OSOWSKI, C. I. Cultura do silêncio. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 110-112.

PASSOS, L. A. Leitura do mundo. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 240-242.

RIBEIRO, C. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, n. 1, p. 109-116, 2003.

ROMANOWSKI, J. P.; WACHOWICZ, L. A. Avaliação formativa no ensino superior: que resistências manifestam os professores e alunos? In: ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Org.). **Processos de ensinagem na universidade**. Joinville: Univille, 2007, p. 121-129.

ROMÃO, J. E. Aula. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 54-56.

SARTORI, J. Educação bancária / educação problematizadora. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 152-154.

SORDI, M. R. L. Avaliação da aprendizagem universitária em tempos de mudança: a inovação ao alcance do educador comprometido. In: VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L. M. (Org.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas: Papyrus, 2007, p. 231-248.

STRECK, D. R. Pedagogia(s). In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 117-119.

TROMBETTA, S.; TROMBETTA, L. C. Inacabamento. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 228-229.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas: papyrus, 1994.

VEIGA, I. P. A. **Educação básica: projeto político-pedagógico**. Campinas: Papyrus, 2004a.

VEIGA, I. P. A. **Educação superior: projeto político-pedagógico**. Campinas: Papyrus, 2004b.

VEIGA, I. P. A. Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata. In: VEIGA, I.P.A. (Org.). **A aula**: gênese, princípios, dimensões e práticas. Campinas: Papirus, 2008, p. 267-298.

VEYNE, P. **Como se escreve a história**. Brasília: Editora da UnB, 1993.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social do mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.