



REFLEXÕES SOBRE DIDÁTICA, DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR E AULAS MAGISTRAIS

Resumo

O presente ensaio objetiva produzir uma discussão sobre a Didática sua relação e contexto de surgimento dentro da Ciência Moderna e a influência do pensamento de Comenius bem como seu uso ou não uso pelos docentes do ensino superior. O material utilizado são obras bibliográficas bem como o método está apoiado em uma pesquisa bibliográfica de cunho indutivo e verificou que o uso constante das aulas magistrais sem a garantia de momentos de discussão para a troca de experiências entre os alunos acaba por reduzir a possibilidade de maiores câmbios de experiência ocasionadas por falta de requerimentos epistêmicos de ensino provocando obstáculos para a aprendizagem principalmente no atual contexto em que as inovações tecnológicas concorrem para o desinteresse cada vez maior dos alunos pelos modelos de aula mais tradicionais.

Palavras-chaves: Didática. Ensino Superior. Requerimento epistêmico. Obstáculo epistemológico.

REFLEXIONES SOBRE LA ENSEÑANZA, LA ENSEÑANZA EN EDUCACIÓN SUPERIOR Y LECCIONES MAGISTRALES

Resumen

Este ensayo tiene como objetivo producir una discusión sobre la Didáctica, su relación y contexto de emergencia dentro de la Ciencia Moderna y la influencia del pensamiento de Comenius, así como su uso o no por los profesores de educación superior. El material utilizado son trabajos bibliográficos así como el método se sustenta en una investigación bibliográfica de carácter inductivo y constató que el uso constante de clases magistrales sin garantizar momentos de discusión para el intercambio de experiencias entre estudiantes termina reduciendo la posibilidad de mayor cambios en la experiencia provocados por la falta de requerimientos didácticos epistémicos, generando obstáculos al aprendizaje, especialmente en el contexto actual en el que las innovaciones tecnológicas contribuyen al creciente desinterés de los estudiantes por modelos de aula más tradicionales.

Palabras-clave: Didáctica. Educación superior. Exigencia epistémica. Obstáculo epistemológico.

REFLECTIONS ON TEACHING, TEACHING IN HIGHER EDUCATION AND MAGISTRAL LESSONS

Abstract

This essay aims to produce a discussion on Didactics, its relation and context of emergence within Modern Science and the influence of Comenius' thought as well as its use or not use by higher education teachers. The material used are bibliographic works as well as the method is supported by a bibliographic research of an inductive nature and found that the constant use of master classes without guaranteeing moments of discussion for the exchange of experiences between students ends up reducing the possibility of greater



changes in experience caused by the lack of epistemic teaching requirements, causing obstacles to learning, especially in the current context in which technological innovations contribute to the students' increasing disinterest in more traditional classroom models.

Keywords: Didactics. Higher education. Epistemic requirement. Epistemological obstacle.

INTRODUÇÃO

A Educação brasileira como um todo ao longo do tempo, desde o seu período colonial, tem atravessado processos de constantes mudanças acompanhando alterações nas esferas política, social e econômica. Na atualidade isso deve ser acompanhado por uma necessidade de entendimento para a proposição de mudanças acompanhando as rupturas políticas ou sociais do Brasil as quais podemos demonstrar, de forma simplificada abaixo:

O período das práticas educacionais na colônia corresponde ao período Jesuítico, que vai de 1500 a 1759, e ao período Pombalino, de 1759 a 1824. O período imperial data da Constituição de 1824 e a obrigatoriedade do ensino primário, indo até 1889. A 1ª República, entre 1889 e 1930, marca a liberdade e a laicidade do ensino, assim como a gratuidade da escola primária. Já a Era Vargas, de 1930 a 1945, se destaca, historicamente, pela elaboração das Diretrizes da Educação Nacional, pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação e pelo movimento da Nova Escola. No período correspondente ao nacional desenvolvimentismo, entre 1946 e 1964, a expressão “diretriz e bases” e a questão sobre a democratização versus a privatização do ensino são os marcos. O período militar, de 1964 a 1984, é caracterizado pela elitização do ensino público e regulamentação de órgãos de representação estudantil. E, por fim, a transição democrática a partir de 1984 apresenta grandes projetos como a Centros Integrados de Educação Básica (CIEB), a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), o PCN3, configurando momento de destaque para educação no país (ROMANELLI, 1992, p. 35).

Este trecho citado acima nos mostra como a Legislação brasileira foi mudando ao longo de tempo de acordo com transformações políticas, mas e as práticas pedagógicas? Elas acompanham essas mudanças? Mudam os objetivos educacionais, mas as ações didático-pedagógicas continuam as mesmas.

Estas transformações políticas estão atreladas a determinações oriundas de mudanças econômicas ou da própria sociedade. Buscamos entender como sistematizar essas mudanças ao ponto de também conseguirem superar mudanças apenas na lei, mas que consigam alcançar a prática. De posse desses elementos, buscaremos dentro da pesquisa, perceber a partir reflexões produzidas a partir da literatura selecionada, o que dizem os autores sobre a questão didática em um campo onde as reflexões didáticas necessitam de maiores reflexões ao nosso ver que é no ensino superior.

Usamos aqui uma base bibliográfica que nos levou a produzir reflexões que nos possibilitem analisar questões como o bloqueio epistemológico possivelmente gerado por má uso de aulas magistrais daqueles que vivem e participam diariamente da educação e que nos abra um leque de possibilidades reais para entender melhor as novas necessidades de mudanças em meio às novas ignorâncias surgidas para poder pensar em inovadoras ações pedagógicas que realmente mostrem horizontes para que o ensino se eleve a outro patamar.



O Ensino Superior ou Ensino Universitário¹ neste século XXI ganha cada vez mais força frente a cenário mundial com o reconhecimento de sua condição de valioso tipo de saber que cada vez mais vem ganhando espaço na sociedade ocidental. Grandes universidades se destacam como instituições respeitadas perante Estado, sociedade civil e até para a religião que recorre aos estudos acadêmicos para sustentar suas evidências da obra divina.

As universidades são locais onde o próprio saber especializado e formalizado dito científico, ou seja, aquele que é resultado de projetos de investigação científica se materializa com status elevado de grande manancial de novos saberes que serão expostos e reproduzidos como resultados dessas pesquisas mais atuais. Neste contexto, ganham destaque os docentes do ensino superior que irão compor a fileira de profissionais teoricamente capacitados para a disseminação desses saberes.

Muitos docentes utilizam a aula magistral, o que tem gerado limitações e reclamações dos acadêmicos que às vezes veem como pouco produtivas, engessadas e limitadoras e astuciam-na a docentes ultrapassados e com pouca disposição. Procuramos então na literatura Didática refletir a respeito do tema a partir de alguns autores relevantes e entender didaticamente que possíveis obstáculos podem contribuir o baixo rendimento das aulas no ensino superior. Entendemos que dessa maneira as reflexões acerca da prática de ensino se fazem necessárias pois, as formas e técnicas de ensino devem acompanhar a evolução de sua sociedade. A necessidade de entender a Didática como necessidade reflexiva sobre a prática docente e como uma reflexão epistemológica se põe como uma questão relevante a ser discutida em páginas subsequentes.

EDUCAÇÃO, MODERNIDADE E CIÊNCIA MODERNA

O surgimento e desenvolvimento da chamada ciência moderna tem suas raízes no pensamento medieval. Temos como importante marco deste processo de rupturas a publicação da Teoria Heliocêntrica (colocando o Sol como centro do Sistema Solar) do polonês Nicolau Copérnico (1473-1543). Teoria está mais tarde confirmada pelo contestado e perseguido Galileu Galilei (1564-1642).

Estes estudiosos, influenciados por uma forte busca de afirmação da racionalidade dão força a uma profunda mudança no comportamento europeu quanto à busca pela comprovação científica do conhecimento que vai ser reforçada com a publicação da obra “Discurso do Método” do francês René Descartes (1596-1650). Este pensador é muito importante para ciência e para o lançamento das bases daquilo que conhecemos como Modernidade. *Cogito Ergo Sum*, consiste na afirmação de que a razão é a única fonte da certeza.

O *Método Cartesiano* se constitui como um dos momentos mais importantes da Revolução Científica e Tecnológica dos séculos XVI e XVII e afeta em maior ou menor grau as esferas política, social e cultural da sociedade europeia e deixa seus impactos por longos séculos, e por que não dizer até a atualidade. Descartes construiu uma Filosofia com base no questionamento sistemático das verdades recebidas (Burns, 2005). A

¹Para este ensaio entendemos a discussão da questão do Ensino Superior refletindo questões não só da graduação como também da pós-graduação (Mestrado e Doutorado) e de maneira nenhuma pretendemos generalizar a categoria docente e sim fazer uma reflexão a partir de nossas experiências vividas como acadêmicos



Educação não ficou ileso às mudanças ocorridas na sociedade europeia deste interstício. A Modernidade nascente exigia também que a educação se racionalizasse pelo estabelecimento de método científico e fosse sistematizada pelo emprego da Didática proposta por Comenius.

A Ciência Moderna se desenvolveu bastante como o avanço dos séculos XVII e XVIII. A busca pelo *status* de mundo civilizado a partir de prescrições advindas do novo modo de vida embasado em valores científicos se disseminaram. A Ciência incrementa o paradigma educacional com novas perspectivas. Para Gonfiantini (2019), esses *Tempos modernos* apresentam uma lógica disjuntiva e redutora do conhecimento que se estendeu por séculos. Seria em outras palavras a “*institucionalização da divisão, separação e simplificação como método*” (2019, p. 114). Este método ainda impregna toda educação tendo como consequência a dificuldade de estudar sistemas complexamente e de se fazer análises holisticamente a diferentes situações.

Comenius deu início a uma revolução educativa que se desdobrou em pensadores como Rousseau, Pestalozzi e Montessori e cada um ligado a uma área científica e social diferentes. Estes pensadores trouxeram importantes pontuações a diferentes problemáticas educativas como a maneira de ver o sujeito pedagógico protagonista, a importância do contexto histórico para ensinar e aprender, a importância do contexto histórico para ensinar e aprender e o desenvolvimento emocional como força motriz da aprendizagem bem como outras tantas contribuições.

Para entendermos melhor o desenvolvimento do pensamento de Comenius e a condição da Didática como com importante componente do desenvolvimento efetivo e epistemológico do ensino adentraremos a reflexões da organização Didática proposta por Comenius e trazemos brevemente a as reflexões sobre o requerimento epistêmico de ensino na visão de Jackson.

A DIDÁTICA E O REQUERIMENTO EPISTÊMICO DO ENSINO

Falamos de Didática e pensamos, quando esta ferramenta poderosa foi criada. Tomamos como ponto de partida o pensamento de que o ensino perpassa obrigatoriamente por este importante campo que para este ensaio entendemos como um campo de conhecimento necessário ao avanço e melhoramento da prática pedagógica e que toma emprestado para seu embasamento teórico conceitos tanto da filosofia quanto da psicologia e da pedagogia e que se constitui em uma teoria voltada para as práticas de ensino. Complementarmente adicionamos que a noção de que a didática também se ocupa do pensamento do professor bem como da relação entre teoria e prática pedagógica.

Essas noções remontam a um longínquo, cronologicamente falando, e marcante trabalho que se apresenta como um marco inicial para estas reflexões que podemos definir com momento relevante para o desenvolvimento da Didática e para o pensamento pedagógico. Referimo-nos ao momento em que o tcheco Comenius produziu a obra “Didática Magna” em 1649 e apresentaremos algumas considerações feitas por este autor.

Nesta clássica obra, Comenius lançou as bases importantes para as reflexões sobre o ensino que perduram até a atualidade. Dentre suas pontuações podemos destacar aquelas em que defendeu uma grande liberdade para o ensino que veio a chamar de “Pansófilo”, isto é, que o conhecimento deveria ser disseminado a todos. Segundo ele, há que ensinar tudo a todos bem como ensinar todas as disciplinas usando o mesmo método.



Comenius propôs também uma racionalização de todas as ações educativas, indo da teoria didática até as questões do cotidiano da sala de aula além do mais, para ele, a prática escolar deveria imitar os processos da natureza. Outra questão defendida foi o fato de que nas relações entre professor e aluno, deveriam ser consideradas as possibilidades e os interesses da criança e o professor passaria a ser visto como um profissional e não como um missionário, e deveria ser bem remunerado por isso. A questão da remuneração até o presente momento não atingiu patamares desejáveis, mesmo depois de já ter passado mais de 350 anos da origem desta proposta.

Chama-nos a atenção da presença da questão do método científico na Educação como algo relevante nesta obra. Pode-se afirmar que ele foi o pai da Didática Moderna sustentando a relevância de uma formação humanista e espiritualista. Também mostrou a importância do devido respeito ao processo de desenvolvimento da aprendizagem infantil bem como a construção do conhecimento produzido através da experiência da observação e da ação educativa dialogada feita em ambiente arejado e isento de punições. Comenius também exaltou a busca pelo desenvolvimento do indivíduo, conhecendo-se a si próprio e exercendo a autocritica preparando-se para a vida social sendo necessário para isso se ter certa bagagem de saberes e utilizando-se uma boa didática e, dessa forma, o ensino é visto como uma arte.

Outro ponto desta obra, como já fora citado anteriormente, é a permanência de elementos religiosos atrelados ao ato educativo. A famosa frase comeniana “ensinar tudo a todos” se sustentava na ideia de que Deus em sua infinita bondade oferecia redenção à maioria ao alcance da maioria dos seres humanos sendo necessário buscá-la de forma conveniente.

Mas não podemos esquecer que este é um período de ruptura de cosmovisões. As grandes navegações europeias deram acesso e conhecimentos a novos continentes e gentes contribuindo bastante para reforçar as descobertas científicas e ruptura com o pensamento religioso medieval. Estas transformações começam a “*delinear un escenario donde se cambian los actos individuales por actos colectivos*” (GONFIANTINI, 2019, p. 112). Para esta autora, podemos observar na obra de Comenius como aparecem os fundamentos modernos de determinismo, causalidade, problema sujeito-objeto, certeza, universalidades e homogeneização.

De posse desse entendimento supracitado, Gonfiantini nos diz que a Didática Magna de Comenius se compõe de 1) Conceito: Objetivo y fines de la educación. La necesidad y difusión de las escuelas; 2) Metodología especial y general de las ciencias: La naturalidad, la intuición, la auto afectividad; 3) La formación religiosa, moral y de la disciplina; 4) La organización del sistema escolar: La escuela materna (infancia); La escuela vernácula (elemental), el gimnasio o escuela latina (adolescencia); la academia o universidad (juventud).

Em relação à organização escolar, este modelo separa etariamente as etapas escolares se perpetua até a atualidade mostrando que neste quesito a educação pouco evoluiu ou encontrou uma proposta organizacional de etapas que fizesse algo melhor. E, ainda falando de educação, Comenius apresentou os requisitos para ensinar e aprender perpassando pela apresentação de algumas noções conceituais como: Método: Es el arte de la enseñanza, inductivo partiendo de los sentidos. Métodos únicos, certeza, universal, homogeneizador, siguiendo el orden natural. Principio epistemológico, prescripción de la actividad docente. ¿Como enseñar? Orden – tempo - espacio: Lugar agradable y luminoso para estimular el aprendizaje. Docente: Instrumento para aplicación del método.



Aprendizaje: De uso, aplicado a la práctica y de forma inmediata. Educación: Universal y para ambos sexos.

Por mais que nos dias de hoje algumas destas propostas apareçam comuns, ou ultrapassadas, elas carregavam um grande valor para o desenvolvimento da era moderna, pois representavam a incorporação das profundas mudanças que estavam ocorrendo no campo das ideias científicas e pode ser vista como uma proposta revolucionária como podemos bem ver a proposição de educação para ambos os sexos. Já no século XVII apesar dos avanços citados, ainda havia a presença de muitos aspectos de comportamentos tradicionais medievais religiosos vigentes na Modernidade. Ressaltamos que muito do que propôs Comenius ainda se faz presente na atualidade.

No Brasil atual, há uma forte tendência em que boa parte dos professores universitários da rede particular tenham uma remuneração abaixo dos professores da rede pública tendo que ministrar um quantitativo de aulas maior e com pouco ou nenhum tempo ou incentivo para a pesquisa. Em algumas instituições particulares o planejamento das aulas não chega nem a ser remunerado desmotivando muitos professores a dedicar seu tempo a fazê-lo com dedicação.

Como já afirmamos, a Didática Magna revela questionamentos que não foram superadas e propostas ainda não atingidas. Um dos pontos de destaque se refere ao método que ganha uma importância tão grande que guia praticamente todas as ações do docente que o executa sem fazer grandes reflexões sobre sua eficácia. E é a partir deste ponto que nos indagamos sobre o fato da atualidade de suas propostas quando discute que professores não reflexionam sobre seu método. Trazemos esta discussão para a esfera da educação superior e relembramos nossas aulas de graduação e pós-graduação e buscamos pensar no uso da técnica mais comum que é a aula magistral e suas limitações. Comenius nos chamou a atenção para a importância do método e sua eficiência para o ensino. Mas pensamos que para o docente do nível superior que usa tradicionalmente a aula magistral a reflexão sobre a prática pedagógica é uma atitude que deve ser feita constantemente pelo professor.

Pensamos que não basta que o mestre tenha domínio sobre as obras obrigatórias do currículo de sua disciplina ou curso. Ou que saiba usar os mais atualizados recursos tecnológicos, pois os recursos sozinhos não são suficientes para desenvolver ou garantir uma boa aula. Do que adianta assistir a um filme ou documentário se o mesmo não faz o aluno fazer qualquer relação com o tema da aula proposta? O docente precisa pensar que é necessário que seus procedimentos didático-pedagógicos foram eficazes para o alcance de seus objetivos estabelecidos. Portanto, perguntas devem ser feitas para que este tenha uma medida do alcance real do seu trabalho. É necessário que ele saiba ensinar.

E é sobre saber ensinar que Jackson (2002) propôs uma série de perguntas que nos levam a indagar em que medida os professores sabem realmente a magnitude do que ensinam além do conhecimento técnico? E caso isto exista, o que poderia ser? Essas e outras perguntas correspondem a aquilo que este autor denomina de requerimento epistêmico do ensino. Esta expressão tem a função de se separar o campo referente aos conhecimentos inerentes aos saberes docentes de outros que deveria chamar atenção daqueles que pretendem entender a plenitude do ensino que viria a se caracterizar como um método distinguindo-se dos conteúdos didáticos como dois tipos de conhecimento.

Pensamos na necessidade de o docente possuir certo grau de perícia metodológica. E refletindo sobre isto, Jackson (2002) nos põe a questão: De que precisam os docentes para poder ensinar? Por mais simples que pareça se apresentar uma resposta a esta pergunta, é



difícil encontrarmos uma definição universal uma vez que muitas pessoas divergem sobre este assunto sendo docentes ou não ou até mesmo entre os próprios docentes é difícil encontrar uma definição coesa. Mas o que não devemos abrir mão é de pensar em como ensinar. Todo docente deve ter a noção de se colocar no lugar do aluno e se sensibilizar da necessidade de ser claro e objetivo a partir de sua perspectiva.

Todos os níveis de ensino necessitam, sem sombra de dúvidas, aprofundar continuamente sobre seu fazer pedagógico, pois ensinar não é uma tarefa tão simples como parece e muitas pessoas fracassam neste labor. Jackson (2002) chega a levantar algumas possíveis respostas ao fracasso destes ‘maus’ docentes, sem entrar na discussão epistemológica: déficit emocional, ou necessidade de perícia técnica.

Nesta discussão Jackson recorre ao pensamento do filósofo norte-americano John Dewey para explicar o fato de que há docentes com pouca ou nenhuma formação pedagógica que conseguem ter grande êxito em suas atividades pedagógicas. Para Dewey, alguns professores são dotados de um forte espírito de indagação que compensaria a falta de conhecimentos pedagógicos. Somados a isso, teríamos ainda o fato de que para muitos autores que discutem o ensino sustentam que o entusiasmo e a empatia são ferramentas poderosas para esses docentes.

Os estudiosos que defendem esta linha de pensamento acreditam na existência de docentes natos, isto é, que possuem naturalmente tanta habilidade para ensinar que a executam instintivamente e se destacam mesmo sem obter formação didática como afirma Dewey. Mas, por mais que haja esforços pra entender esse fato, não há uma teorização mais densa sobre este assunto carecendo da necessidade que Dewey, afirma de uma ciência pedagógica composta por leis próprias seria capaz de dar uma explicação o que não se pode afirmar mesmo nos dias de hoje. E certamente estas reflexões comporia um rol de saberes necessários ao bom desempenho docente formando os requerimentos epistêmicos sugeridos e podemos pensar que a ausência destes requerimentos epistêmicos pode se caracterizar como um obstáculo epistemológico.

Dessa forma, entendemos que muito da chamada ciência moderna ainda se faz presente no pensamento didático e por outro lado, contudo ela se faz necessária para o bom desempenho para a prática docente e se faz necessária para impulsionar aperfeiçoamento das aulas. Sabemos que muito docentes não são docentes natos e necessitam refletir didaticamente principalmente quando fazem uso de aulas magistrais o que por sua vez pode virar a representar um bloqueio à própria boa difusão dos saberes advindos da pesquisa científica.

OUTRO PROBLEMA: O OBSTÁCULO EPISTEMOLÓGICO

No ensino superior, o ensino também é uma maneira de divulgação do conhecimento científico produzido pela comunidade acadêmica. Gaston Bachelard (1996) em importante obra “A Formação do Espírito Científico” apontou um problema na divulgação do conhecimento científico: o obstáculo epistemológico. Segundo ele, este fator pode ocasionar lentidão até mesmo ou regresso no avanço no que ele chamou de Espírito Científico.

No plano dos descobrimentos científicos, entendemos que o alcance do real (objetivo da pesquisa para os realistas ou neo-positivistas) se coloca como algo não tão óbvio ou óbvio até demais ao ponto de não ser percebido por uma mirada desatenta, pouco criteriosa. O professor/pesquisador que reflexiona sobre a evolução científica



sempre encontrará equívocos e na busca de reflexões para melhorar se depara com arrependimentos por erros passados e assim a ciência evolui buscando reparar atos falhos de outros momentos.

Entendemos que a própria construção do conhecimento científico e o desenvolvimento de seu espírito possuem barreiras. E da mesma maneira o ensino também as apresenta quando o estudamos a partir de uma perspectiva epistemológica. Nesse caminho, Camilloni (1997) entende que na aprendizagem escolar os novos saberes elencados como novos temas lançados ao currículo provenientes de estudos científicos mais recentes sejam estruturados a partir de uma substituição dos conhecimentos empíricos trazidos pelos alunos de sua vivência. Mas este fato não se apresenta como algo simples de se alcançar. Há necessidade de o docente ter um trabalho árduo e paciente para ultrapassar as resistências que entendemos como naturais.

Vejam os casos de alunos que recebem uma rigorosa formação religiosa com aulas dominicais e assíduas missas semanais, encontro de jovens e leem a bíblia regularmente. A concepção de teoria criacionista da origem da humanidade é um fato tido como dogma em seu conhecimento. Mas ao chegar a sala de aula, depara-se com a explicação científica que diz que o homem é resultado de um processo evolutivo e não da criação divina. A Teoria Evolucionista é apresentada a ele causando em muitos alunos confusão e em outros, indignação. Não podemos descartar que este é um momento que acontece não só quando nos referimos a este tema. Este fato certamente pode se constituir em um verdadeiro obstáculo para o ensino e para a aprendizagem.

Transformar o suplantando las representaciones que los alumnos tienen del mundo a partir de su interacción con el medio es el propósito de la enseñanza de la ciencia, tal objetivo lleva implícito la construcción de un saber duradero, creíble y aceptado por el sujeto que reconstruye ese conocimiento (CAMILLONI, 2002, p. 1).

Apesar de cremos que a Educação tem uma função muito mais ampla, podemos também afirmar que do ponto de vista científico acadêmico o ensino pode também ter esta função de divulgação de saber científico. Acreditamos que o ensino deva mesclar um saber pré-adquirido ao que receberá nas instituições formais de ensino.

Vejam esta situação: dentro das ciências humanas a maneira como um aluno aprende é muito subjetiva. Os significados de um determinado tema discutido diversas possibilidades de interpretações e sentidos para o aluno além do estabelecido pelos objetivos de um plano de aula. Isto sem dúvida poderia configurar um desvio, um obstáculo no ensino.

Dessa forma, a pedagogia deve criar mecanismos didáticos para o desenvolvimento do espírito construtor de conhecimento científico no aluno. O saber cotidiano do aluno na visão de Bachelard (1996) pode ser visto como um possível obstáculo, pois para ele, este saber gera inércias que atrasam um possível processo de reconstrução de novos conhecimentos. O próprio meio onde o aluno se encontra, a adaptação e prontidão de seu saber pré-adquirido e, por certas vezes eficaz, potencializa sua resistência a aquisição e internalização de novas formas de saber. Entretanto, neste início de século XXI há outros fatores que devemos levar em consideração como veremos a seguir.

BUSCA DE UMA AGENDA PARA UMA DIDÁTICA NO CONTEXTO DO SÉCULO XXI.



É inegável que os novos tempos urgem e trazem a necessidade de repensarmos e buscarmos novas reflexões para uma didática do século XXI. Pensemos na questão dos avanços da tecnologia da informação, da expansão da internet (a rede mundial de computadores), da popularização dos computadores e dos aparelhos celulares, da invenção e da popularização dos smartphones, do crescente uso do youtube em substituição à televisão, DVDs players, CDs etc (...) e da viralização dos usos de redes sociais, em especial Facebook (Messenger) e WhatsApp dentre outras tantas. Podemos dizer que o entretenimento ofertado pelas telas se tornou hábito cotidiano colocando as atividades acadêmicas, lembrando que este quadro assola todos os níveis de ensino, numa situação que pode ser considerada como de crise, pois muitos jovens não desenvolvem interesse nos temas desenvolvidos nas aulas e nem acreditam que a carreira acadêmica é um caminho necessário ao seu desenvolvimento social.

Ressaltamos que hoje vivemos num mundo que respira entretenimento. A vida é abarrotada por séries, vídeos, jogos, redes sociais que quando comparadas às aulas magistrais enfadonhas e desconexas de sentido prático, mal elaboradas e com professores mal preparados, sem vocação conforme análise semelhante a feita por Jackson (2002), sem habilidades ou sem motivação, se tornam muito mais atrativos. Some-se a isso que quase muito dos temas trabalhados em sala de aula estão disponíveis na internet sem precisar que o aluno saia da sua casa para ter acesso. A própria concepção de adquirir conhecimento através de esforço ou sacrifício se torna obsoleto. As instituições formais de ensino não representam mais o lugar sagrado e única detentora do saber. O conhecimento está disponível em muitos lugares e muito mais acessível na hora que o estudante quiser. Assim, as aulas se tornam ultrapassadas, diante de uma realidade obsoleta. Por isso as ações pedagógicas e as reflexões didáticas devem ser um hábito constante ao docente que devem estar em plena revisão para acompanhar as transformações na política, sociedade, economia e cultura e assim burlar os obstáculos, epistêmicos ou não, surgidos cotidianamente.

Não queremos afirmar que o Ensino ficou imune às mutações sociais ou institucionais. Ao contrário, as mudanças provocam alterações diretas nos agentes das universidades. A forma de pensar e ver o mundo, de entender e interpretar mudaram. Alunos, professores, corpo técnico, administração, familiares, apresentam os sintomas das rupturas de forma mais rápida. A estrutura física das universidades, os regimentos e estatutos, os Projetos Políticos dos Cursos normalmente se adaptam às mudanças em ritmo mais lento, todavia não ficam de fora do processo de rupturas. Mas quando pensamos que o ensino deve acompanhar as mudanças deste novo mundo não estamos nos referindo apenas em adotar uma grande parafernália de equipamentos eletro eletrônicos a serem usados nas salas sala de aula. E por que?

Há algumas décadas, os professores em busca de uma pretensa modernização do ensino introduziram máquinas (projetores de slides, retroprojetores e mais tarde os filmes em sala de aula) para obter-se uma aula mais dinâmica, apesar de entendermos que uma aula pode ser muito dinâmica e inovadora utilizando giz, professor e aluno e que de nada adianta usar os mais avançados recursos didáticos se não alcançarmos a atenção do aluno. E convenhamos que nos tempos atuais isso não é tarefa fácil.

Essa contextualização leva-nos a refletir sobre questões levantadas por Litwin (1996) em análise feitas à evolução da Didática, observou que ao longo do tempo os pesquisadores do assunto levantaram questionamentos como: de que maneira planejar uma aula? Como melhorar o ensino? Como mudar os programas? Segundo a autora, na década de 1980 estes questionamentos receberam soluções que não levaram em consideração



dimensões políticas e pedagógicas. Litwin critica as soluções parciais a estes questionamentos que apesar de resolver questões de cunho prático impediram ou obstaculizaram compreender que se tratava puramente de questões ligadas ao ensino.

Na busca de entender o processo de formação dos professores quanto à questão do ensino, entendemos que em muitos locais existe a expressão falada e compreendida conjuntamente como ensino/aprendizagem. Esta expressão denota um processo indissociável na compreensão de muitos pedagogos. Mas entendemos que são dois processos separados e que apesar de estarem associados devem ser analisados separadamente. Dessa forma, Litwin (1986) afirma que historicamente houve um equívoco ao aceitar as teorias de aprendizagem como partes constitutivas quando se analisa as teorias de ensino. E vai além. Se o tema é aprendizagem, por que a aprendizagem dos docentes não é um tema tão investigado uma vez que se entende que o docente deve ter sua formação contínua.

Litwin chamou-nos a atenção para trabalhos que surgiram na década de 1970 que consolidaram algumas dimensões de análise da didática tratando de temas como objetivos, conteúdos, currículo, atividades e avaliação que em conjunto a questões de aprendizagem compõe a agenda clássica da Didática que tem sido revisada a partir de então de maneira fundamentalmente crítica e que se desenvolvem durante as décadas de 1980-90 como teoria do ensino apresentando uma série de teorias e mudanças em suas construções centrais. Esses revisionismos feitos por autores como Michael Apple, Wilfred Carr, Stephen Kemmis, dentre outros e foram importantes por suas visões no sentido de recuperar a importância do ensino em suas dimensões filosófica, política, ideológica e pedagógica (Litwin, 1986, p.94).

AULAS MAGISTRAIS: OBSTÁCULO?

Na atualidade os modelos de aula magistral representam para muitos alunos e alguns docentes algo ultrapassado, apesar de frequentemente usado. Muitos docentes ainda se colocam na condição de professor dono da verdade, soberano do conhecimento. Muitos acadêmicos universitários ainda esperam que seus docentes ainda tenham a postura de ser o único detentor do saber em sala de aula impondo no máximo o direito à perguntas diretamente ligados às obras da bibliografia básica ou complementar do plano de ensino. Professores que reservam parte de suas aulas a discussões mais abertas acabam muitas das vezes sendo taxados como “enrolões”, pois gastam tempo ouvindo as opiniões de seus alunos ao invés de estarem dando aula. Para as pessoas que acham isso uma perda tempo, a sala de aula não é vista como espaço democrático nem se pensa na noção de construção de conhecimento. Ainda estão presos a uma noção de aula mecanicista. A aula é uma via de mão única onde o fluxo de saberes flui em uma só direção sem haver discussão de ideias ou troca de experiências de vida.

Percebemos em nossa experiência como aluno de graduação e em conversa informal com acadêmicos de hoje dos cursos superiores da Universidade Federal do Amapá que muitos acadêmicos reclamam de professores que esbanjam um grande número de obras e seus mais brilhantes autores. Porém, os acadêmicos dizem que na hora da aula muitos de seus professores não apresentam uma sistematização didática desses conteúdos e não conseguem que seus alunos interajam minimamente e nem compreendam o que estes docentes falam que normalmente quando dão uma aula magistral ficam com a impressão



de que tiveram seus objetivos alcançados, o que em muitos casos não passam de uma grande ilusão.

Mas, as aulas magistrais nas Universidades são uma realidade que permanecerá ainda por muito tempo sendo utilizada e devem ser pensadas a partir de uma lógica didática e epistemológica. Litwin (2008) afirma que “las clases magistrales, vilipendiadas por unos y aclamadas por otros, requieren que reconozcamos su estructura didáctica, las reflexiones que generan, las motivaciones que despiertan antes de poder señalar o discutir su valor (p. 63). Litwin percebeu que estas aulas possuem um estilo mais erudito e que alguns professores se animam em relacionar o conteúdo com outros saberes extra aula e situando-o em um marco amplo, polemizam com diferentes pontos de vista. A maneira como os docentes produzem suas estratégias podem ter inspirações diferentes.

Se analisarmos as estratégias que os docentes promovem na aula, podemos identificar modos e razões diferentes que as inspiram e conduzem. Alguns docentes desenham as estratégias em relação com seu próprio processo de construção de conhecimento. Outros o fazem de acordo com sua experiência no campo de sua especialidade atendendo aos objetivos estabelecidos ou a sua relação com categorias teóricas relativas ao tema em questão, como se tratasse de uma prática investigativa. (LITWIN, 2008, p. 64).

Além dessas inspirações citadas, percebe-se que os docentes mais experientes planejam suas aulas embasadas também em experiências com resultados positivos anteriores e que acabam por se concretizar como modelo de práticas de ensino em sua área. Porém, para Litwin, essas práticas não são *intercambiáveis*, pois cada caso os professores optam por uma prática que atendam sua necessidade imediata. Essas estratégias de sucesso normalmente estão associadas a uma rigorosa análise do conteúdo a ser ministrado, ou seja, uma leitura, reflexão e estratégia para o pleno desenvolvimento da aula.

A BUSCA DE ESTRATÉGIAS INOVADORAS

É inegável a necessidade dos docentes do nível superior de buscar estratégias para melhorarem suas aulas. E o devem fazer pela noção de que seu campo de conhecimento, sua divulgação científica, sua própria imagem profissional carece de evolução e esta evolução perpassa pela necessidade da reflexão das práticas docentes, ou seja, da própria didática usada. Daí surge a necessidade de serem criadas estratégias de ensino e estas devem ser compartilhadas e trabalhadas nos cursos superiores e de pós-graduação, pois a partir das observações feitas durante este ensaio evidenciamos que a Didática é pouco ou nada discutida em cursos que não são ligados à Educação. Também devemos levar em consideração que além das ações pedagógicas em si, deve-se buscar discutir os contextos nas quais essas práticas exitosas foram desenvolvidas. Esta reflexão sobre o contexto é importante, pois sabemos que nem toda experiência vivida no passado por mais afortunada que tenha sido terá garantia de que voltará a ser exitosa em um novo contexto.

E o docente do ensino superior comprometido deve buscar a melhoria de suas estratégias e não deixar o cotidiano e suas dificuldades o obstaculizem. E acreditamos que um dos primeiros passos deve partir do inconformismo do professor que deve constantemente refletir sobre a sua aula entender que suas técnicas ou o próprio método



não é eficaz 100% e que é sua responsabilidade que seus alunos compreendam satisfatoriamente os objetivos propostos em seu plano de aula. Talvez essa missão seja até mais difícil de se atingir pois professores que trabalham em universidades apresentam maior resistência a reflexões didáticas seja por mera implicância ou outros fatores como sensação de perfeição de sua aula, falta de tempo, interesse ou outros fatores a serem pesquisados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o surgimento e o desenvolvimento da Ciência Moderna, a Didática criada por Comenius a se apresenta como um campo de conhecimento cada vez mais importante em que pese os fatos da cientificidade objetiva venha sendo criticada ao longo do tempo. Principalmente quando a o Ensino superior desponta como relevante veículo de propagação de conhecimentos científicos constituindo um contexto onde seus docentes no uso de aulas magistrais que mais se assemelham a monólogos teatrais carecem de reflexões que podem ser classificadas como requerimentos epistêmicos de ensino.

A ausências de reflexões Didáticas como requerimento epistêmico para o bom desempenho docente na prática de ensino no planejamento das aulas pode constituir um obstáculo epistemológico principalmente quando os docentes não incentivam a participação dos alunos excluindo-os da possibilidade de trocas de experiências. No mundo em que vivemos as aulas se tornam cada vez mais desinteressantes carecendo o docente ter atitudes mais consistentes para envolver os alunos nas discussões. Para isso, os docentes do nível superior devem buscar entre sim promover mais trocas de experiências didáticas objetivando promover o melhoramento de suas aulas. Porém, fatores como sensação de perfeição de sua aula, falta de tempo ou interesse dentre outros fatores acabam também por se constituírem em obstáculos a serem ultrapassados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996
- BURNS, Edward Macnall. e outros. *História da Civilização Ocidental – Do Homem da Caverna às Naves Espaciais*. São Paulo: Editora Globo, 2005.
- CAMILLONI, Alicia R. W. *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza*. Síntesis realizada a partir del prólogo y capítulo I. Barcelona: Gedisa Editorial, 1997.
- CAMILLONI, Alicia R. W. *El saber didáctico. Cuestiones de educación*. Buenos Aires. Paidós, 2007
- COMÊNIO, Jan Amos. A. *Didática Magna: Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1966
- GONFIANTINI, Virginia. *Complejidad, Ética y Educación* – Rosario: Laborde Editor, 2019.
- JACKSON, Philip. *Prácticas de la enseñanza*. Buenos Aires. Amorrortu, 2002.
- LITWIN, Edith. *El campo de la Didáctica: la búsqueda de la nueva agenda*. En Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires. Paidós, 1996



LITWIN, Edith. *El ofício de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires. Paidós, 2008.

LITWIN, Edith. *Las configuraciones didácticas en la enseñanza universitaria en Revista del IICE*. Año II N.º 3 Praxis Educativa 10, 1993.

ROMANELLI, Otaíza. *História da educação no Brasil: 1930-1973*. Petrópolis: Vozes, 1992.

Submetido em outubro de 2020

Aprovado em maio de 2021

Informações do autor

Nome: Luiz Gustavo da Silva Costa

Afiliação institucional: Universidade Federal do Amapá

E-mail: proflg@unifap.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5578-2992>

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2889325419729247>