

ARTIGO

DIDÁTICA: UMA ESPERANÇA PARA AS DIFICULDADES PEDAGÓGICAS DO ENSINO SUPERIOR?

*Maria Amélia Santoro Franco*¹

Resumo: O artigo discute as possibilidades da Didática no espaço contraditório e tenso de ensinar e aprender na Universidade contemporânea. Analisa a proposta europeia de formação didática a docentes desse nível de ensino. Metodologicamente trabalha com pesquisa crítico-interpretativa usando a triangulação de dados de entrevista com 12 docentes de ensino superior brasileiro e 4 docentes franceses, da área de administração e contabilidade, com dados de observação da prática de 8 docentes de demais áreas de ensino. A análise dos dados foi realizada com base na hermenêutica crítica. Do estudo em questão fica a compreensão de que alunos e docentes do ensino superior estão convivendo em lógicas opostas e paralelas, atravessadas por condições institucionais que não as reconhece e encaminha, propondo princípios didáticos que poderão tensionar a convergência dessas lógicas. O trabalho apresenta a proposta de organizar a sala de aula em processos investigativos, através dos quais alunos e professores

¹ Pós-doutora em Pedagogia com supervisão de Bernard Charlot. Doutora em Educação pela USP, com orientação de Selma Pimenta. Mestre em Psicologia da Educação pela PUC-SP. Graduada e licenciada em Pedagogia pela PUCCAMP. Pesquisadora 2 do CNPq; pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação do Educador (GEPEFE), na USP, e pesquisadora na Universidade Católica de Santos. Coordenadora de publicação na Cortez Editora e Livraria, coordenando a série Saberes Pedagógicos. Vice-cordenadora do PPGE da UNISANTOS. Integra o Comitê Científico da Anped. Tem se dedicado a pesquisas sobre a epistemologia da pesquisa-ação e suas possibilidades na compreensão/transformação da prática docente. E-mail: ameliasantoro@uol.com.br.

se organizem num coletivo investigador, que pode facilitar o envolvimento dos sujeitos com os processos coletivos de produção, sistematização e socialização dos conhecimentos.

Palavras-chave: Didática. Ensino Superior. Processos coletivos de ensino.

Introdução

Refletir sobre a Didática do/no ensino superior é pensar em suas possibilidades e práticas realizadas em diferentes espaços sociais e acadêmicos. Ensino superior no Brasil tanto pode significar espaços nas universidades, como em centros universitários, ou em faculdades isoladas, institutos superiores ou ainda, em centros de educação tecnológica. Realidades muito diferentes que carregam especificidades e problemas variados.

Como a Didática tem se colocado nesses diferentes espaços?

Sabe-se, observa-se que o ensino superior se transformou brutalmente nas últimas décadas. De uma perspectiva educacional mais elitista, voltada à “alta cultura” para usar a terminologia de Santos (2005), ele se enfrenta hoje com o ingresso das camadas populares, num grande processo de massificação, conforme exalta Charlot (2006). Se é saudável a presença de todos em seus espaços escolares, é, por outro lado, preocupante pensar nas novas e necessárias condições pedagógicas, que nem sempre existem.

Pode a Didática realizar-se na ausência de condições pedagógicas?

Abertas novas vagas, novos cursos, salas cheias, professores exaustos, aflitos com uma nova realidade: alunos que não tiveram as oportunidades de se fazerem leitores, de se tornarem críticos, de buscarem a ciência de forma desinteressada... São alunos que precisam de um conhecimento mais estratégico, que se vinculam à universidade porque querem um emprego melhor, querem um diploma que fará diferença na vida deles, assim pensam, assim pesquisou Charlot (2006).

Será que a Didática pode auxiliar os professores nessa difícil tarefa de produzir nos alunos uma nova relação com o saber?

O ensino superior também está tensionado pelas novas políticas de avaliação externa, que, sob a lógica do mercantilismo e do produtivismo, cobram dos docentes posturas antagônicas: de um lado produzir a qualquer custo, de outro, encontrar saídas criativas para tornar o ensino significativo, mesmo quando os currículos tornam-se pouco a pouco, frágeis e descontextualizados. O texto legal, o discurso sobre as práticas, torna-se mais valioso que as próprias práticas. Quero realçar que os cursos, visando a uma “boa” classificação nas avaliações externas, precisam evidenciar, em seus projetos de ensino, uma proposta, mas nem sempre precisam efetivá-la. Assim os professores sentem-se sozinhos e sem possibilidades de fazer de uma forma diferente. A razão pedagógica se esvai e entra em cena a razão burocrática.

Assim perguntamos: como pode a Didática criar um novo sentido às práticas pedagógicas tão abandonadas em muitos espaços de ensino superior: onde estão as leituras básicas? As reflexões de autores clássicos de cada área? As pesquisas que demandam tempo e espaço para se realizarem? Onde os espaços coletivos de reflexão e de análise? Onde a produção de conhecimento? As atividades de extensão universitária? As relações com as demandas de seu tempo?

Neste artigo quero refletir as possibilidades da Didática no espaço, tão contraditório e tenso, de ensinar e aprender na Universidade contemporânea.

1 Olhando ao redor

O debate sobre a questão da Didática no ensino superior vem preocupando também os países europeus. Berendt (1994) escreve que, desde 1965, a Europa Ocidental tem se preocupado com a qualidade das práticas pedagógicas no ensino superior e relata que, de 1969 até 1991, a associação alemã para o ensino superior publicou 160 obras sobre o assunto. A grande questão que preocupa é exatamente a transformação do papel social das universidades, de formadora de uma elite intelectual para se expandir à grande maioria da população focando uma formação que exige o preparo para a atividade profissional.

Ou seja, não é apenas uma ampliação nos frequentadores desses espaços educacionais, mas, mais que isso, é a perspectiva de formar não apenas intelectuais pensadores, mas formar profissionalmente.

A autora supra citada, que dirigiu a Associação Europeia para pesquisa e desenvolvimento da educação superior (EARDHE), reafirma que pesquisas indicam que a formação pedagógica dada a docentes pode melhorar a qualidade do ensino nas universidades.

Em 1985 a Unesco lançou um programa para a formação pedagógica de docentes de ensino superior. A cada dois anos são organizados seminários para troca e socialização de experiências.

Informa-nos Berendt (1994) que os programas de formação em didática para o ensino superior se desenvolvem de modo independente em países como Grã Bretanha, Países Baixos, Países escandinavos, dentre outros.

As grandes questões: o que cabe nesses programas? O que ali se estuda como pressuposto de que as práticas pedagógicas irão melhorar? Quero analisar essa origem para compreender aquilo que se organizava em torno da ideia de fundamentos didáticos para a prática docente.

Os objetivos dessa formação centram-se nas seguintes perspectivas:

a) Domínio cognitivo: os professores deverão adquirir conhecimentos sobre os processos de aprendizagem, sobre a interdependência entre objetivos, conteúdos, métodos e avaliação e sobre meios de melhorar os processos ensino-aprendizagem;

b) Domínio afetivo: aprendem a adotar uma postura positiva frente aos estudantes e parceiros do processo ensino/aprendizagem (leitura positiva da realidade dos alunos);

c) Domínio da prática: adquirem habilidades para aplicar diferentes métodos e aprendem a olhar e refletir criticamente as próprias práticas.

Esses objetivos se articulam em três eixos temáticos: a organização do ensino, ou seja, da aula; a comunicação entre os participantes e o papel dos docentes universitários.

Nessa perspectiva europeia do final do século passado, **a formação em didática** era feita sob forma de ateliers, com foco em discussão sobre a prática e pretendia produzir nos docentes os seguintes saberes²:

² Nesta época o termo não era saberes, mas conhecimentos ou fazeres.

Para Planejar, organizar, avaliar uma aula no ensino superior
1- Saber preparar uma unidade de ensino
2- Saber conversar sobre o ensino
3- Saber colocar os problemas que cercam a atividade
4- Aprender conduzir métodos de trabalho em grupos
5- Saber conduzir a aprendizagem autônoma do aluno (saber indicar estratégias de estudo e técnicas de trabalho intelectual)
6- Compreender formas e métodos de formação contínua dos mestres
7- Compreender e saber conviver com diferentes formas de avaliação e de críticas ao ensino
8- Considerar a avaliação do curso como base para replanejar o ensino superior para alunos e professores
9- Considerar importante a participação dos alunos no planejamento, na organização e na avaliação do ensino superior.

Para a comunicação/cooperação entre os participantes do ensino superior
1- Buscar melhorias em relação ao ensino e às práticas de avaliação
2- Desenvolver práticas retóricas
3- Utilizar métodos de argumentação e de memorização
4- Realizar entrevistas (diálogos?) com estudantes e conselhos administrativos
5- Conduzir entrevistas com alunos com problemas de aprendizagem
6- Realizar discussões de casos que podem produzir problemas.

Papel social do professor universitário
1- Articular suas práticas entre o rigor científico, as tarefas do ensino e as necessidades pessoais
2- Saber organizar a disciplina no ensino superior e disciplina em sua aula em especial.
3- Identificar e sugerir soluções para conflitos no/do cotidiano.

A formação em Didática proposta por este modelo sugere um trabalho aproximado de uma pesquisa-ação num modelo mais estratégico³: refletir sobre a prática, discutir com o apoio da teoria; rever e rediscutir os problemas; propor novas práticas; experimentá-las e a seguir rever e avaliar para entrar em novo processo de aprendizagem. Nesta época ainda não se falava sobre os processos reflexivos sobre a prática, tal qual propostos por Schön (1992), Zeichner (2008), Pimenta (2000), dentre outros⁴.

³ Vide Franco (2005). A Pedagogia da pesquisa-Ação.

⁴ Sobre a questão da emergência do conceito de prática reflexiva docente vide Pimenta e Ghedin (2002) e Pimenta (2002).

O que quero aqui realçar é que a questão da Didática para fundamentar as práticas de docentes no ensino superior é uma preocupação antiga, uma vez que esses docentes, em sua grande maioria, não se formaram professores, mas profissionais de diferentes áreas que, por serem especialistas em suas áreas de formação, tornam-se professores. Possuem os saberes da área, muitas vezes possuem os saberes produzidos pela experiência, mas, na maioria das vezes, não dispõem dos saberes didáticos ou pedagógicos.

Esta listagem de saberes ou comportamentos nos assusta à primeira vista. Serão receitas para formar professores? Queremos receitas?

Não queremos receitas e foi a própria Didática que nos ensinou que o professor se forma pedagogicamente na prática reflexiva com apoio da teoria que informa, conflita e ressignifica a prática, criando assim novos elementos para ajustar a teoria. No entanto temos que realçar: o professor precisa saber organizar uma aula; planejar uma unidade de ensino; precisa dispor de exemplos e argumentos a respeito daquilo que está ensinando; precisa dar referências, oferecer perspectivas através de sua disciplina, do campo de saber. Espera-se que um professor saiba dialogar e saiba criar um espaço de pensar e aprender, com disciplina e rigor científico.

A Didática ainda fará a diferença quando se fizer presente na prática dos docentes na Universidade. Até porque a Didática, como teoria do ensino, preocupa-se com a finalidade do que se ensina e isso é fundamental para organizar a prática. Ou como nos revela Vásquez (1977, p. 36):

A atividade humana é, portanto, atividade que se orienta conforme a fins, e esses só existem através do homem, como produtos de sua consciência. Toda ação verdadeiramente humana exige certa consciência de um fim, o qual se sujeita ao curso da própria atividade.

O fim, por sua vez, é a expressão de certa atitude do sujeito diante da realidade. Pelo fato de traçar um fim, adoto certa posição diante dela.

A Didática nos convida a refletir nossa atitude frente à realidade. A pensar no significado do ato de ensinar, aqui e agora, nas circunstâncias dadas. Ela nos indica pensar naquele que receberá nosso ensino, passiva ou ativamente, mas é esse sujeito, nosso aluno, que deverá referenciar as práticas que adotaremos, a linha teórica que iremos selecionar; a dignidade que iremos imprimir ou não em nossas práticas. O sujeito está à nossa frente e a Didática nos ensina a olhar para este sujeito e pensar nas suas necessidades e organizar o ensino a partir desse olhar. Fundamental à prática docente! Mas não nos iludamos: como receituário não funciona!!! “Diferentemente da prática médica tradicional, que em grande parte executa as prescrições científicas da medicina, o ensino não é prática orientada pela didática. Participa na trama das ações políticas, administrativas, econômicas e culturais contextualizadas” (CONTREERAS, 1990, p. 17).

A Didática, apesar de ter se constituído, historicamente, na perspectiva de modeladora da prática, ela tem atualmente se organizado numa perspectiva crítico-reflexiva. No entanto, Comenius, ao introduzi-la, a organizou como um projeto revolucionário, com vistas a realçar as necessidades educacionais e criar práticas para a transformação da sociedade. Como já escrevi (FRANCO; FUSARI, 2010a), a Didática, quer como campo teórico, quer como prática social, funciona como caixa de ressonância e de reverberação dos desafios que o contexto socioeconômico e político propõe à tarefa educativa. Esse movimento ocorre desde o século XVII, quando Comenius, ao criar a Didática, buscando um método de ensinar tudo a todos, respondia aos desafios da então recente reforma protestante, que propunha a universalização do saber com vistas à supressão dos conflitos religiosos e políticos da época. Pode-se dizer que a Didática surge como instrumento político para romper com a hegemonia da educação católica medieval. Já em seu início, a Didática surge do e no enfrentamento das contradições políticas, éticas e sociais.

Pois bem, essa é a questão: como a Didática pode enfrentar hoje as enormes contradições postas à Universidade?

2 A Didática e as contradições pedagógicas do ensino superior

Ao surgir, em 1657, a Didática enfrenta o desafio de lidar com uma educação que se abria às massas. Essa questão foi sua tarefa inicial, ensinar tudo a todos. Muitos teóricos seguem a proposta inicial de Comenius, quer produzindo reflexões didáticas fundamentais como apresentadas por Rousseau, Herbart, Dewey, quer produzindo práticas escolares inovadoras como as propostas por Pestalozzi, Montessori, Freinet, dentre muitos.

No entanto, essas ideias e propostas estiveram sempre mais atinentes à educação básica. A questão do ensino superior não estava posta à Didática. Mas escolas de ensino superior de hoje estão tendo que enfrentar o mesmo problema que foi o detonador inicial da Didática e assim passamos a refletir sobre as possibilidades desse diálogo: didática e ensino superior.

Entrevistando e coletando depoimentos de professores que trabalham no ensino superior, por conta de meu projeto *Observatório da Prática Docente: um artefato metodológico para compreensão/transformação das práticas* (2010), articulando dados de pesquisa de orientandos que têm focado seus estudos na prática docente na universidade (SILVA RODRIGUES, 2012; MACHADO, 2012; SANTOS, 2011), tenho pesquisado com tais docentes suas dificuldades pedagógicas. Tenho também procurado os alunos desses cursos e com eles compreender como percebem os bons professores, aqueles com os quais sentiram aprender.

Para os professores entrevistados (considerando o depoimento de 12 deles) a maior dificuldade que possuem refere-se à falta de preparo dos alunos para acompanhar as aulas. O interessante é que realizei entrevistas com 4 professores franceses e eles percebem também a mesma dificuldade e a expressam dizendo que o maior problema é trabalhar com alunos desmotivados, sem desejo de aprender, que não têm nenhum interesse pelo conhecimento. Quando busquei aprofundar com nossos docentes brasileiros o significado da falta de preparo, isso

se expressou da seguinte forma: “os alunos não sabem mais escrever; não conseguem comunicar suas ideias.” (professor de administração de uma instituição particular de ensino). Outro professor assim se refere: “eles não sabem o que estão fazendo na universidade! A maioria não lê, não estuda e nem quer aprender”. (professor de História da Arte de uma faculdade particular).

As falas se sucedem, sempre na mesma direção: falta de vontade, falta de envolvimento; falta de preparo intelectual; falta de comportamento leitor; falta de crítica aprofundada; não leem; não se esforçam; não sabem escrever.

Frente a este dado me pergunto: o que tem a Didática a dizer aos professores que se defrontam com alunos que se negam a entrar em situação de aprendizagem? Vamos buscar respostas com os alunos.

Estes, por sua vez, ao serem entrevistados⁵ disseram que a maior dificuldade que possuem é quando o professor não se esforça para bem explicar a matéria, quando não possuem didática ou ainda quando não sabem se relacionar com os alunos.

As dificuldades são de ambas as partes!

Quando buscamos saber dos alunos o que consideravam um bom professor eles assim se expressaram:

A1: São professores que têm muito conhecimento e dominam a matéria que explicam.

A2: Explicam detalhadamente e trazem situações reais para o conteúdo teórico.

A3: Boa didática e explicação clara;

A4: Explica de maneira clara e prática;

A5: Porque trazem exemplos reais que facilita o aprendizado e fixação do conceito;

A6: Devido à didática, torna a matéria muito mais fácil de ser assimilada;

A7: No aspecto didático, pela clareza e boa comunicação na exposição dos conteúdos teóricos e exemplos de casos práticos;

A8: Pois fazem da aula uma palestra do assunto, todos os alunos assimilam a matéria que fica clara e objetiva.

A9: Porque são claros em suas explicações;

⁵ Tomo como base o relato de 30 alunos, de instituição particular, cursos de Administração e Contabilidade. Dados da coleta de Geraldo Rodrigues da Silva (SILVA, 2012).

- A10: Ensinam a matéria com muita clareza. São atenciosos com os alunos;
- A11: Boa didática. Interatividade com a turma;
- A12: Porque demonstram total domínio sobre as disciplinas que aplicam, tornando a aula interessante;
- A13: Ambos possuem: Boa didática, paciência e são atualizados dentro de suas respectivas disciplinas;
- A14: Explicam detalhadamente, tiram as dúvidas com clareza, têm muito conhecimento;
- A15: São professores com didática muito boa. São objetivos e fornecem bons exemplos, além de entenderem muito sobre o assunto.

Como se percebe, as falas indicam um aluno cioso por aprender, o que o faz valorizar o professor que explica bem, que detalha a matéria; que sistematiza o aprendizado; que organiza a aula. Para esses alunos, a boa didática significa um professor que sabe a matéria e se esforça para torná-la assimilável. Quando se buscou aprofundar o sentido de didática percebeu-se que os alunos não falam de pesquisa, não falam de leitura, não falam de exercícios. Focam no professor que explica. Desta forma valorizam muito o professor que sabe manter a disciplina, organizar o espaço físico da aula; cumprir o tempo e explicar no tempo. Realçam muito o professor que traz exemplos reais para a sala de aula, que possuem paciência e que explicam várias vezes, enquanto houver dúvidas.

O que mais me chama a atenção é a presença concomitante de duas lógicas: a do professor que deseja um aluno que pergunte, que se coloque intelectualmente, que crie, que pesquise e, de outro lado, a lógica dos alunos que deseja um professor que explique, que conte, que sistematize por ele. Lógicas divergentes e que caminham em direções opostas. Quero realçar a presença concomitante de duas lógicas quase nunca convergentes:

- a) o aluno quer uma aula “transmitida”, “doada” pelo professor. Quer receber informações atualizadas, anotá-las, por no caderno. Não quer ou talvez não tenha condições de pesquisar e buscar o conhecimento;
- b) O professor quer um aluno ativo, que busque; que pesquise; que pergunte; que levante hipóteses; que articule informações; que crie novas perguntas....

Talvez possamos falar em uma terceira lógica que a ambas anteriores atravessa: a lógica dos donos da instituição (no caso de escolas particulares) que não quer alunos insatisfeitos e que pressiona o professor para oferecer ao aluno o que ele deseja (muitas vezes, o que satisfaz o alunos são informações superficiais e frágeis).⁶

Ao professor fica difícil colocar-se num processo de ensino fundamentado na prática social, conforme indica a Didática; ao aluno fica difícil interagir nessas circunstâncias. Franco (2010b) afirma que só a ação docente, realizada como prática social, pode produzir saberes, saberes disciplinares, saberes referentes a conteúdos e sua abrangência social, ou mesmo saberes didáticos, referentes às diferentes formas de gestão de conteúdos, de dinâmicas da aprendizagem, de valores e projetos de ensino.

Saberes pedagógicos são fundamentais para o professor colocar-se criticamente entre essas lógicas que afrontam sua dignidade profissional. Saberes pedagógicos podem auxiliar o professor a se colocar em condição de dialogar com as circunstâncias, de compreender as contradições, de articular teoria e prática, desde que as condições objetivas de sua prática sejam razoáveis.

Não quero afirmar que os saberes pedagógicos resolvam a situação das dificuldades pedagógicas que estão rondando o ensino superior. Quero tratar tais saberes pedagógicos como facilitadores de conhecimentos sobre a condução, a criação e a transformação dessas mesmas práticas. O saber pedagógico só pode se constituir através do próprio sujeito, que deverá ser formado como alguém capaz de construção e de mobilização de saberes. No entanto, a maioria dos docentes do ensino superior não desenvolveu tais saberes. Não foi formado para tal.

A grande dificuldade em relação à formação de professores é que, se quisermos ter bons professores, teremos que formá-los como sujeitos capazes de produzir ações e saberes, de modo articulado a seu compromisso social e político. Não dá para formar professores como objetos dotados de habilidades e competências, instaladas de fora para

⁶ Esse caso é bem relatado nos estudos de Machado (2012)

dentro, sob forma de fazeres descobertos por outros, que nada significam na hora da prática. Sintetizando com a afirmativa de Imbert (2003, p. 27): "o movimento em direção ao saber e à consciência do formador não é outro senão o movimento de apropriação de si mesmo".

Como fica o professor que não consegue ensinar? Como fica o aluno que não consegue aprender? Como fazer convergir a lógica dos professores à lógica dos alunos? Como aprender e ensinar nas universidades? São grandes questões postas aos pedagogos que trabalham com a Didática.

Qual a perspectiva que a Didática pode oferecer? Lisita (2006, p. 34) afirma que os estudos e pesquisas têm conduzido à valorização de perspectivas de trabalho fundadas numa racionalidade reflexiva. Reafirma que o papel do conhecimento didático não é o de prescrever teorias que guiem o ensino dos professores. O trabalho docente é um trabalho intelectual; requer autonomia e consciência crítica para analisar o que acontece com o ensino (dentro e fora da sala de aula) e o modo como o contexto social mais amplo se relaciona com a função social do trabalho docente, tendo como horizonte finalidades educativas pretendidas e sua concretização, pois o ensino é uma atividade teórica-prática transformadora da realidade. Ou seja, o ensino é práxis. E assim reafirmamos: a práxis não muda por decreto ou por norma. Ela muda quando o sujeito percebe a necessidade de mudar e percebe também que possui condições favoráveis para tal.

Como realça Pimenta (2000), o esforço da Didática será o de dispor conhecimentos pedagógicos aos professores, não porque apresente diretrizes válidas para qualquer situação, mas porque permite realizar uma autêntica análise crítica da cultura pedagógica, o que facilita ao professor debruçar-se sobre as dificuldades concretas que encontra em seu trabalho, bem como superá-las de maneira criadora.

É nessa perspectiva, da análise, da compreensão e da transformação das práticas pedagógicas, nestas incluídas as práticas docentes, que Didática e Pedagogia necessitam caminhar em mútua e contínua articulação. A sala de aula não existe isolada do contexto

educacional. É completamente irreal pensar que a Didática sozinha possa produzir mudanças na prática docente!!! A Didática pode produzir teorias que dialogam com as práticas. No entanto, para a existência desse diálogo, são necessárias condições de trabalho ao docente. O professor exaurido em múltiplas tarefas, sem espaço/tempo para discutir um projeto pedagógico coletivo não conseguirá transformar as condições que oprimem o ensino.

É por esta razão que proponho um caminhar articulado da Pedagogia e da Didática, na perspectiva de um projeto pedagógico coletivo que reuna ações e propostas integrando as lógicas discentes, docentes e administrativas.

Se o objeto da Didática for configurado sobre/as a partir/das práticas pedagógicas da docência, ela funda-se na elaboração de seu corpo de conhecimentos com a teoria pedagógica, com a Pedagogia como ciência. Assim deixaria de ser uma teoria do ensino para ser uma teoria pedagógica da docência; ou melhor, para não confundir com a Pedagogia, sou tentada a afirmar que caberia à Didática ser uma teoria da formação, substituindo então, teoria de ensino por teoria da formação. Como teoria da formação ela se alimentaria dos pressupostos da ciência pedagógica, ao mesmo tempo em que forneceria os elementos para a contínua revisão dos fundamentos teórico-práticos da Pedagogia. Ao invés de considerá-la como teoria de ensino, proponho-a como teoria da formação.

Como teoria da formação, a Didática estará em condições de reverter seu caráter aplicacionista com o qual historicamente conviveu e de oferecer subsídios para a formação dos sujeitos implicados na tarefa de ensinar/formar, fundando-se numa perspectiva crítico-reflexiva, que trará possibilidades de reconstruir as condições de trabalho docente.

Realço essa questão porque os sujeitos pesquisados, muitas vezes, desafiaram a Didática verbalizando: O que esta ciência recomenda para uma prática efetiva? Como criar ânimo e vontade nos alunos? Como re-construir as condições institucionais?

3 Didática universitária: como lidar com problemas pedagógicos?

Se a didática tradicional centrava sua perspectiva no papel do professor como produtor e transmissor dos conhecimentos aos alunos; se a didática da escola nova pretendeu centrar esse processo na construção de conhecimentos pelos alunos, cabendo ao professor o papel de orientador dessa aprendizagem; trago agora a proposta de organizar a sala de aula em processos coletivos de ensino-aprendizagem, onde alunos e professores se organizam num coletivo investigador, onde todos se envolvam com os processos coletivos de produção, sistematização e socialização dos conhecimentos.

Essa proposta pressupõe um alargamento do espaço de ensino para além da sala de aula; pressupõe um trabalho que integra saberes de diferentes origens; de diferentes disciplinas; de diferentes espaços; pressupõe a pesquisa e a extensão; a sala e os espaços de pesquisa; os locais de coleta de dados, desde o campo à biblioteca, à internet. A sala de aula expande seus muros e seus tempos.

Nesta perspectiva, de aliar o ensino com a pesquisa, pode-se lançar mão de uma pesquisa-ação pedagógica por meio da qual os participantes possam desenvolver um estilo de questionamento crítico sobre suas práticas de ensinar e aprender, visando transformá-las. Segundo a proposta de Carr e Kemmis (1988), a pesquisa-ação, nesta perspectiva, é uma forma de indagação autorreflexiva que empreendem os participantes de situações sociais com o intuito de melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas, seu entendimento dessas práticas e as situações dentro das quais têm lugar.

De acordo estes e outros autores, são condições básicas para o desenvolvimento da pesquisa-ação nessa perspectiva:

a) Ser uma pesquisa que integre, formativamente, os pesquisadores e os participantes, estando comprometida com processos de emancipação de todos os sujeitos que dela participam e vinculada a compromissos sociais com o coletivo; emergir da complexidade da práxis;

b) Ser uma forma de pesquisa que induza, motive e potencialize os mecanismos cognitivos e afetivos dos sujeitos, na direção de irem assumindo, com autonomia, seu processo de autoformação;

c) Ser uma pesquisa que trabalhe com a complexidade dialética do processo formativo: o que implica numa flexibilidade criativa; que evolua de acordo com a imprevisibilidade do contexto; que ofereça espaço ao não previsto, ao novo e emergente, ao mesmo tempo, em que oferece possibilidade de inteligibilidade aos conhecimentos que vão emergindo no processo;

d) Ser uma pesquisa que permita que os sujeitos, em processo de formação, aprendam a dialogar consigo próprios, dando direção e sentido a seu desenvolvimento pessoal; aprendam a dialogar com suas ações investigativas, quer a exercida por eles próprios, quer a exercida por colegas e, nesse diálogo, possam ir construindo um olhar crítico e reflexivo sobre essas ações; aprendam, também, a dialogar com os contextos de sua prática, os condicionantes de sua formação.

Transformando essa perspectiva posta pelos autores, em **princípios didáticos para o trabalho docente**, teríamos que, para o trabalho pedagógico do professor são condições básicas:

a) O trabalho docente deve ser uma atividade que integre formativamente, alunos e docentes, estando todos comprometidos a participar da construção coletiva de conhecimentos; trazendo e disponibilizando sua contribuição ao grupo;

b) Este trabalho do professor deve ser organizado de forma a induzir, motivar e potencializar os mecanismos cognitivos e afetivos dos alunos, na perspectiva de que, cada um e todos possam ir construindo seu processo de autonomia e de contínua autoformação. A construção da aprendizagem é um processo ativo de envolvimento de cada um na atividade de pesquisa, que é inerente ao processo de aprender. É preciso e necessário o envolvimento afetivo e emocional como fundamentos energizantes do processo de construir significados à aprendizagem;

c) Trabalhar com a complexidade do processo formativo implica fundamentalmente dar espaço para o não previsto; para o novo e para aquilo que exige urgência. O trabalho docente, na perspectiva formativa, tecido pela pesquisa, exige que o professor esteja atento aos dados que emergem da dialética da realidade. Deve absorvê-los, dialogar com eles e se transformar com eles;

d) O trabalho docente na dimensão da participação coletiva precisa abrir tempo e espaço para o diálogo, na perspectiva freireana, ou seja, é preciso que o professor faça crescer nos alunos o olhar do pesquisador; a rigorosidade com os dados; a sabedoria das análises; o compromisso com a relevância social dos dados; enfim seu trabalho deve fazer emergir a crítica e a criatividade.

A intenção é, fundamentalmente, permitir aos participantes uma cognição metateórica sustentada pela reflexão e baseada num contexto sócio-histórico (KINCHELOE, 1997). Esse entendimento, entretanto, não significa uma secundarização do processo de produção do conhecimento neste tipo de pesquisa. Ao contrário, por tratar-se de um conhecimento fortemente vinculado à transformação da realidade, necessita ser produzido de forma rigorosa, sistemática e ética. Adaptar esses princípios da pesquisa-ação, de caráter formativo, para as práticas pedagógicas dos docentes na universidade requer algumas adequações e algumas inovações.

Minha proposta é buscar um instrumento didático, facilitador de processos de ensino e aprendizagem em sala de aula numa perspectiva pedagógica que facilita dinâmicas de ensino que gerem processos formativos nos alunos: processos de criação coletiva; de socialização; de argumentação; de busca de novos fundamentos teóricos; de curiosidade para descobertas novas; de expressão e comunicação de seus saberes; de mobilização de saberes anteriores, colocando-os na perspectiva de autoformação, produzindo neles processos de empoderamento (FRANCO; LISITA, 2005) ou, conforme Fusari (2009), de uma cidadania transformadora.

Considero que as práticas docentes universitárias precisam se utilizar dos fundamentos de métodos ativos, na perspectiva de uma didática crítica, mesmo sabendo que tais métodos, por exigirem a participação efetiva dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, podem criar novas contradições nas aulas, na medida em que não se deva abrir mão da qualidade do processo de ensino, que deve se pautar pelo rigor do conhecimento; pela capacidade de lidar com problemas complexos; pela capacidade de raciocinar criticamente, de argumentar frente a problemas postos, além de atitudes de autoconfiança; autodisciplina; capacidade de agir na urgência etc. Reitero que se deve fugir da prática sem a ciência, o que seria um mero empirismo, o que não é a perspectiva do ensino na universidade. Realço também a necessidade de formar jovens capazes de pensar com autonomia e produzir ideias próprias, com rigor e criatividade.

A aula universitária é a concretude do trabalho docente propriamente dito, que ocorre com a relação pedagógica entre professor e aluno. Ela é o *locus* produtivo da aprendizagem, que é, também, produção por excelência. O resultado do ensino é a construção do novo e a criação de uma atitude questionadora, de busca e inquietação, sendo local de construção e socialização de conhecimento e cultura. (VEIGA, 2000, p. 175).

Considero que a aula na universidade deve buscar conciliar os princípios de um ensino universitário clássico com as demandas atuais de profissionalização, garantindo a prática de autonomia intelectual; de cientificidade nos conhecimentos; de articulação e diálogo entre as lógicas docentes e discentes.

O caminho da Didática transformando as práticas na Universidade está começando: há muitas pedras a serem contornadas e muito chão árido a ser construído. O que nós, pedagogos, voltados à área da Didática não podemos deixar ocorrer é a disseminação da representação de que a Didática nada tem a dizer: ao contrário, acredito e reafirmo que será a Didática o grande instrumento que poderá tensionar/transformar as práticas docentes do ensino superior.

DIDACTIC: IS IT A HOPE TO THE PEDAGOGICAL CHALLENGES OF GRADUATED STUDIES?

Abstract: The aim of this paper is to discuss the didactic possibilities in a contradictory and stressful space such as contemporary universities. This paper discuss European proposals of didactic formation to graduate teachers. We use the critic-interpretative analysis as methodology . We interviewed 12 Brazilian professors and 4 French professors from different fields of work, such as administration and countability. We crossed this data with others different references from 8 professors from another fields of work. The data analysis was executed with the methodology of hermeneutic criticism. From this study, we may understand how students and professors are getting along with contradictory and parallels logics, traverse by institutional conditions that do not recognize them. The dutie of the institutional conditions should be to propose didactical principles that could cause tension to converge these opposite logics. This study proposes to organize the classrooms in investigative process, in a manner that students and teachers could organize themselves in a investigative group. This investigative process could support much more involvement of the subjects with the group process of production, systematization and socializations of knowledge.

Keywords: Didactic. Graduate. Group process of teaching.

Referências

BERENDT, Brigitte. La formation des enseignants du supérieur à la didactique: informations sur des actions en Europe. **Recherche et Formation**. N. 15. IFE. Lyon. Avril. 1994. p. 91-100.

CARR, W.; KEMMIS, S. T. **Teoria crítica de la enseñanza**. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

CHARLOT, Bernard. As novas relações com o saber na universidade contemporânea. In: NASCIMENTO, Jorge Carvalho do (Org.). **Ensino Superior, Educação Escolar e Práticas Educativas Extra-Escolares**. São Cristóvão-SE: Editora Universidade Federal de Sergipe, 2006, p. 11-31.

CONTRERAS, J. DOMINGO. **Enseñanza, curriculum y profesorado**. Madrid: Akal, 1990.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.3, p.483-502, 2005. Disponível em: SciELO - Scientific Electronic Library On-line: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 22 mar. 2013.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; FUSARI, José Carlos. Prefácio. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma G. **Didática: embates Contemporâneos**. São Paulo. Loyola. 2010a.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Didática e Pedagogia: da teoria do ensino à teoria da formação. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Didática: embates contemporâneos**. São Paulo: Loyola. 2010b. ISBN: 978-85-15-03772-8. p. 75-100.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LISITA, Verbena. Action Research: limits and possibilities in teacher education. **British Education Index (BEI)**, Brotherton Library University, p. 1-15, 2005.

FUSARI, José Carlos. **Palestra no GEPEFE-USP**. São Paulo, 2009. Mimeo.

IMBERT, Francis. **Para uma práxis pedagógica**. Brasília: Plano Editora, 2003.

KINCHELOE, Joe L. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: ArtMed, 1997.

LISITA, Verbena. **Didática e formação de professores: um estudo sobre as possibilidades da reflexão crítica**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006.

MACHADO, Marcos. **A (des)construção das práticas de ensino do bacharel docente**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Santos. Unisantos. Santos. 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: Construindo uma Crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez. 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor: formação, identidade e trabalho docente. In: PIMENTA, Selma G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000, p.15-34.

SANTOS, Boaventura Sousa. **A Universidade no Século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Edison Santana. **O professor jurista**: perspectivas pedagógicas. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Santos. Unisantos. Santos. 2011.

SCHÖN, Donald. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: NOVOA, Antonio (Coord.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação, 1992.

SILVA, Geraldo Rodrigues da. **Professor Universitário dos cursos de Administração e Ciências Contábeis**: saberes e práticas. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Santos. Unisantos. Santos. 2012.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico: continuidade ou transgressão para acertar? In: CASTANHO, M.E.L.M.; CASTANHO, S. (Org.). **O que há de novo na educação superior**: do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas: Papirus, 2000.

ZEICHNER, K. Uma análise crítica sobre a reflexão como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 22 mar. 2013.

Artigo recebido em: 7/05/2013
Aprovado para publicação em: 15/06/2013