



Práticas Pedagógicas no Ensino Superior: Relato de Experiências com a Disciplina Didática em Licenciaturas

Ivan Fortunato¹  <http://orcid.org/0000-0002-1870-7528>

¹ Instituto Federal de São Paulo

RESUMO

Este ensaio foi escrito com o objetivo de promover uma reflexão sobre alguns elementos da complexa atividade de lecionar no ensino superior. Dentre várias possibilidades, a Didática foi eleita como elemento central do texto, pois é muitas vezes entendida como a principal atividade da docência. Para desenvolver as ideias, duas experiências distintas com a condução da disciplina Didática, nomeadas como situações *iceberg*, foram tomadas como exemplo. O ensaio desdobra-se em duas seções: primeiro, identifica-se três elos entre as duas experiências, sendo o local, o docente e a disciplina de Didática; segundo, a partir desses elos, os elementos mais fundamentais de cada situação são evidenciados por meio de uma descrição investigativa. Ao final, espera-se que o material aqui colhido da própria experiência torne-se objeto de aprendizado para outras reflexões e inflexões, mas tenha a serventia de manter vivas as inquietações a respeito do ensino superior.

PALAVRAS-CHAVE

Didática. Ensino superior. Prática pedagógica.

Correspondência ao Autor

¹ Ivan Fortunato

E-mail: ivanfirt@yahoo.com.br

Instituto Federal de São Paulo

Itapetininga, SP, Brasil

CV Lattes

<http://lattes.cnpq.br/8293044394759438>

Submetido: 14 jul. 2019

Aceito: 03 fev. 2020

Publicado: 16 dez. 2020

 [10.20396/riesup.v6i0.8655958](https://doi.org/10.20396/riesup.v6i0.8655958)

e-location: e020039

ISSN 2446-9424

Checagem Antiplágio



Distribuído sobre



Pedagogical Practices in Higher Education: Experience Reports with Didactics in Pre-service Teaching Courses

ABSTRACT

This essay was written with the purpose of promoting a reflection on some elements of the complex activity of teaching in higher education. Among several possibilities, Didactics was chosen as the central element of the text, since it is often understood as the main activity of teaching. To develop the ideas, two distinct experiences with the conduction of Didactics, named as iceberg situations, were taken as an example. The essay unfolds in two sections: first, three links are identified between the two experiences, being the local, the teacher and the Didactic course; second, from these links, the most fundamental elements of each situation are evidenced by means of an investigative description. In the end, it is hoped that the material collected here from the experience itself will become the object of learning for other reflections and inflections, but it will be useful to keep alive the concerns about higher education.

KEYWORDS

Didactics. Higher education. Pedagogical practice.

Prácticas Pedagógicas en Educación Superior: Informe de Experiencias con Didáctica en Cursos de Pregrado

RESUMEN

Este ensayo fue escrito con el propósito de promover una reflexión sobre algunos elementos de la compleja actividad de la enseñanza en la educación superior. Entre varias posibilidades, la Didáctica fue elegida como el elemento central del texto, ya que a menudo se entiende como la actividad principal de la enseñanza. Para desarrollar las ideas, se tomaron como ejemplo dos experiencias distintas con la conducción de Didáctica, denominadas situaciones *iceberg*. El ensayo se desarrolla en dos secciones: primero, se identifican tres vínculos entre las dos experiencias, siendo el local, el maestro y la disciplina Didáctica; En segundo lugar, a partir de estos vínculos, los elementos más fundamentales de cada situación se evidencian mediante una descripción investigativa. Al final, se espera que el material recopilado aquí a partir de la experiencia misma se convierta en objeto de aprendizaje para otras reflexiones e inflexiones, pero será útil para mantener vivas las preocupaciones sobre la educación superior.

PALABRAS CLAVE

Didáctica. Educación superior. Práctica pedagógica.

Ao final, dentre tantas inquietações, reflexões e abstrações sobre ensinar no ensino superior, uma ainda é bastante latente: qual meu papel nisso tudo? Espero, portanto, que manter essa incerteza seja uma decisão acertada. Pois isso implica novos conflitos e novos desafios... (FORTUNATO, 2017a, p. 182)

Dois anos atrás, escrevi um ensaio com características muito semelhantes a este, no qual tratava da docência no ensino superior, conjecturando a respeito de uma parcela mínima da complexidade que tal tarefa implica. Dessa forma, inicio esta nova jornada inflexiva com a reprodução do último parágrafo do texto anterior, o qual pode ser lido na epígrafe: depois de expor uma miríade de elementos que envolvem ser professor no ensino superior, as palavras finais foram registradas em tom de dúvida, particularmente a respeito do papel docente diante das incertezas e desafios que ensinar (ou lecionar?) implicam.

À época, tratei de crenças e conflitos educacionais, com base em Bejarano e Carvalho (2003), e o risco de se permitir que o senso comum a respeito da própria educação se cristalice cedo demais nos professores, perpetuando um entendimento muito superficial dos significados e propósitos da docência. Pela memória das vivências escolares particulares, mas também com respaldo na literatura ainda mais remota, tais como McKeachie (1963) e Freinet (registradas em FORTUNATO, 2016), pôde-se ir percebendo e evidenciando o quanto a educação escolar, formal, parece estagnada há séculos. As memórias e os autores lidos pareciam confluir para um mesmo lugar simbólico: há que se pensar em outras formas de se ensinar, mas, principalmente, de se (re)organizar o sistema educativo como um todo, pois os desafios da docência não podem incidir apenas nas questões didáticas. Pelo contrário, pois a Didática tende a se tornar refém de uma estrutura disciplinar, cíclica, com avaliações periódicas para promoção ou retenção do alunado, mensuração de seus resultados de acertos em provas oficiais etc.

Assim, o que pude deixar anotado foram algumas possibilidades de trabalho que estavam de acordo com a rigidez do sistema, o qual exige o cumprimento de dias letivos, do uso diversificado de instrumentos avaliativos, o registro de presenças, conteúdos, notas parciais e finais etc., mas que pudessem, ao mesmo tempo, dar conta da singularidade de cada estudante, desafiando-os a pensarem em como aproveitar melhor, para si, o tempo destinado ao cumprimento de todas essas exigências curriculares.

Passados dois anos, eis que tenho nova oportunidade de refletir sobre os caminhos tomados na docência do ensino superior, particularmente com a missão intrínseca de atuar na formação inicial de professores, conduzindo disciplinas nas licenciaturas em Física e Matemática, e na Formação Pedagógica¹, no Instituto Federal de São Paulo, campus de Itapetininga. Além do trabalho na formação inicial, a docência na especialização em Informática Aplicada à Educação e o desenvolvimento de atividades de pesquisa e extensão têm possibilitado o trabalho na formação continuada, incluindo a chamada formação em

¹ Trata-se do Programa Especial de Formação de Professores amparado pela resolução CNE 2/97, atualizada pela resolução 2/2015, destinado a portadores de diploma de ensino superior, nas modalidades bacharelado e tecnólogo.

exercício, tendo contato com professores das redes municipal, estadual e técnica de ensino, bem como educadores do terceiro setor, envolvidos com a educação não formal, incluindo museu e organizações de fortalecimento de vínculos sociais (ver FORTUNATO, 2018a).

Não obstante, ainda fica latente a questão: o que significa tudo isso? Eis, então, o momento de enunciar os objetivos deste ensaio: promover uma reflexão sobre alguns elementos da complexa atividade de lecionar no ensino superior, jamais com a intenção de esgotá-los, o que não seria possível, pois seus significados não apenas são múltiplos e subjetivos, mas também dinâmicos. O que se propõe, portanto, é uma investigação baseada na clássica metáfora popular do *iceberg*: aquela em que se diz que apenas uma pequena parcela do enorme bloco de gelo fica visível na superfície, restando sua maior parte submersa, invisível. Afinal, para cada atividade básica, tais como ensinar, avaliar e orientar, por exemplo, subjazem componentes da experiência e da formação, além, claro, das crenças educacionais, dos afetos e das concepções individuais que tanto se fazem presente na ação docente.

Isso quer dizer que ensinar, por exemplo, ainda que assuma formas evidentes (oratória, uso de audiovisual, condução de grupos etc.), que se expressam de modos muito semelhantes entre os professores, tais modos são planejados e agenciados de maneiras muito distintas, particulares, que somente podem ser acessadas e compreendidas pelo próprio professor que as organiza e conduz. Embora seja óbvio, isso raramente é percebido, tendo sido apontado por Gascón, Aguilar e Elizondo (2016) como algo necessário para a transformação docente. Segundo os autores, para poder continuar atuando de forma assertiva como professor, em contextos complexos, movêdoos e transitórios, é preciso promover a constante transformação de si. Para isso, há que se desenvolver uma busca interior, centrada em um processo de autoformação e autoconhecimento, o qual se desenvolve pelo amadurecimento intencional da prática. Tal amadurecimento, por sua vez, não se dá sem profunda meditação, investigando, conforme a metáfora do *iceberg*, aquilo que não emerge para superfície, restando-se invisível.

Para desenvolver as ideias aqui apresentadas, é preciso tomar exemplos. Sendo coerente com a proposta de autoformação e autoconhecimento, tais exemplos não poderiam ser pinçados de outro lugar senão da própria vivência como docente no ensino superior. Por isso, as situações que aqui se descrevem como motivadoras para reflexão são situações vividas em primeira pessoa. Há que se considerar tendenciosas, claro. Todavia, já foi apontado que “aprender consigo mesmo” é um saber pedagógico fundamental para constante formação do exercício consciente da profissão (FORTUNATO, 2018b). Talvez seja, inclusive, a maneira mais profícua de conseguir deixar a superfície e tomar consciência dos elementos mais profundos, que balizam a ação docente.

Adotam-se, então, como situações *iceberg* o desenvolvimento da disciplina de Didática em dois contextos diferentes. O primeiro, ainda no ano de 2017, no período noturno, ofertada no quinto semestre da licenciatura em Física. O segundo contexto, no Programa Especial de Formação de Professores, ofertada no período vespertino, no segundo semestre de 2018.

Assim, o escrito se desdobra em duas seções: primeiro, identifica-se o que há em comum entre as duas experiências que se apresentam para as reflexões a respeito de se lecionar no ensino superior. Segundo, e a partir dos elos entre as experiências, os elementos mais fundamentais de cada situação são evidenciados por meio de uma descrição investigativa. Ao final, espera-se que o material aqui colhido da própria experiência torne-se objeto de aprendizado para outras reflexões e inflexões, mas, principalmente, tenha a serventia de manter vivas as inquietações a respeito do ensino superior. Isso porque são essas inquietações que mobilizam o pensamento e provocam novas formas de se compreender a educação – de forma ampla.

Dos Elos que Unem as Experiências no Ensino Superior

Ao olhar para as duas situações tipo *iceberg* escolhidas para as reflexões aqui propostas, de imediato notam-se alguns elementos mais evidentes que unem as duas experiências: (1) a instituição onde as aulas aconteceram, (2) o professor responsável e, obviamente, (3) a Didática com foco na formação docente.

A respeito do primeiro elemento, quando foram criados os Institutos Federais², pela lei federal 11.892 de 2008, promulgou-se como um dos seus objetivos a oferta de 20% de suas vagas a cursos de licenciatura. O campus Itapetininga tem cumprido com esse objetivo desde que foi fundado, no ano de 2010, com a oferta da licenciatura em Física como seu primeiro curso de graduação, ampliando a oferta posteriormente com o Programa Especial de Formação de Professores, em 2011, e a licenciatura em Matemática em 2016 – mesmo ano no qual se iniciou a oferta do curso de especialização de Informática Aplicada à Educação, voltado à formação docente. Pode-se dizer, portanto, que institucionalmente existe um lugar privilegiado para a Didática, permitindo que se vá além do seu ensino (como partilha e reprodução do que já se sabe), tomando-a como objeto para o desenvolvimento de pesquisas em educação e ensino. Essa prerrogativa possibilitou, no final de 2015, a fundação do grupo de pesquisas FoPeTec – Formação de Professores para o ensino básico, técnico, tecnológico e superior³. O grupo tem se dedicado a pesquisas teóricas e empíricas a respeito de uma diversidade de temas, dos quais, com bastante frequência nos dois últimos anos, aparece a Didática (FORTUNATO, 2019; 2018a).

Já a respeito do segundo elemento comum às experiências – o professor responsável – devo afirmar que foi somente depois de alguns anos na carreira, atuando diretamente na formação inicial de professores, que percebi que a autorreflexão é fundamental para compreender e transformar o que se faz em termos de prática docente (FORTUNATO, 2017b; 2018c). Afinal, a complexidade da vida cotidiana, dinâmica, faz com que as coisas constantemente mudem, tornando igualmente constante a necessidade de se buscar respostas para perguntas aparentemente já consolidadas, tais como, e apenas como amostragem: o que é

² Para saber mais sobre os IF, recomenda-se a leitura de Shigunov Neto, Silva e Fortunato (2018).

³ Espelho do grupo do Diretório de Grupos de Pesquisas do CNPq: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7562965087625574>, acesso em jan. 2020.

ensinar? Como ensinar? Como avaliar? O que é educação? O que significa ser professor? E ser aluno?... Isso sem contar questões mais pontuais, referentes, por exemplo, ao conteúdo a ser ensinado, às características individuais e coletivas do alunado, envolvendo expectativas, conhecimentos já adquiridos etc. etc. Além, é claro, de questões referentes ao contexto institucional, social, econômico, cultural, histórico e geográfico etc., que envolvem todo trabalho realizado dentro da sala de aula e que também é algo dinâmico, em constante mudança, mesmo que se permaneça lecionando no mesmo local.

Tudo isso para dizer que, apesar das duas experiências com a disciplina Didática terem como elemento comum o mesmo professor, isso não implica que todos os estudantes, de cursos distintos, em períodos distintos, teriam as mesmas aulas, com os mesmos conteúdos, as mesmas avaliações, o mesmo tempo de aprendizado etc. Aliás, não significa nem que se tenha o mesmo professor, metaforicamente falando, pois, ciente das contingências de cada turma, de cada aula, de cada aluno, torna-se possível (necessário, talvez?) pensar que o trabalho pedagógico/didático/educativo seja dinâmico, flexível, construído no que se pode chamar de “entre”, isto é, nas relações vivas que se estabelecem entre docente e aluno(s), entre docente e conteúdo, entre discentes e conteúdo, e entre a complexa trama que se estabelece na tríade docente-conteúdo-discente. Tudo isso se complexifica ainda mais quando se compreende que essas relações não iniciam nem se esgotam no tempo-espço da aula, tornando isso que foi batizado de “entre” algo paradoxalmente efêmero e perene. Isso porque, ao mesmo tempo em que é passageiro, medido em minutos em um local específico de encontro, potencialmente pode persistir por toda a vida.

Por fim, o terceiro elemento em comum às experiências relatadas é o conceito que dá nome à disciplina: a Didática. Mas, o que é Didática? Longe de um aparente sofismo, essa pergunta se torna prudente quando se busca saber mais sobre o que se ensina e o que se aprende, afinal, a Didática como disciplina é algo certamente unânime na formação inicial de professores de qualquer ciência, estando presente como disciplina obrigatória em praticamente todo ementário das licenciaturas. Além disso, como bem apontam Longarezi e Puentes (2015, p. 196) “pesquisa-se e publica-se pouco sobre didática e aquilo que se publica tem lugar em veículos de menor reconhecimento nacional e internacional”. Os autores debruçaram-se sobre a produção da pós-graduação nacional, olhando para as linhas específicas sobre Didática em programas de educação de todas as regiões do país, durante um período longitudinal de mais de um lustro. Os dados obtidos e analisados levaram a essa custosa constatação de que a Didática ainda não teria encontrado seu lugar na pesquisa ou, pior, estaria efetivamente estagnada em sua concepção já cristalizada, tanto pelo senso comum quanto por grande parte dos próprios professores, ou seja: a Didática seria apenas uma palavra mais simples para designar “boas técnicas universais de ensino”, ou coisa que o valha.

Essa concepção foi destacada por Marin, Penna e Rodrigues (2012) como algo que se busca superar, no mínimo, desde o começo dos anos 1980, embora ainda bastante presente nas escolas e até mesmo nos cursos de formação inicial e continuada de docentes. Para as autoras, é imperativo superar essa visão tecnicista da Didática, na qual é vista apenas como as

melhores formas de ensinar. Libâneo (2011) também concorda que há certo estigma no termo Didática, como se este se relacionasse a uma concepção tradicional, antiga de ensino. Trata-se de uma visão nomeada pelo autor de “convencional”, que diz respeito ao caráter instrumental das práticas educativas. Mas, alerta o autor, Didática tem a ver com pesquisa sobre aprendizagem e, mais importante, deve estar diretamente vinculada a uma investigação sobre os conteúdos particulares da ciência que se propõe a ensinar. Ou seja, embora a Didática tenha algo de “comum e essencial” nas práticas de ensino como um todo, cabe-lhe identificar as características particulares de cada conhecimento a ser ensinado, tornando-o efetivamente objeto de aprendizagem. Em outras palavras, lecionar Didática pressupõe compreendê-la como algo muito mais amplo do que seu próprio estigma de caráter instrumental. Da forma análoga, para estudar Didática é preciso permitir-se ir além de possíveis crenças educacionais já sedimentadas de que seria sinônimo de saber passar o conteúdo.

Em texto mais recente, Libâneo (2015, p. 663) anotou que a Didática trata de pesquisar e analisar fundamentos teóricos e epistemológicos sobre “os saberes profissionais a serem mobilizados na ação docente”, tencionando unir algo que há muito tempo foi separado: o conhecimento disciplinar (ou científico) do conhecimento pedagógico. Particular e recentemente, foi constatado que a Didática aparenta estar no caminho da necessária e desejada renovação pedagógica, mas, parece que ela persiste em se tornar uma barreira, pois há uma tendência quase universal de se tratar essa renovação como algo exterior a cada um de nós (FORTUNATO, 2019). Bem, embora a transformação da educação não se alcance sem um projeto coletivo, institucional, sistêmico etc., tal projeto não se cultiva – ou germina – sem atitudes. Essas sim, somente podem emergir quando se compreende que a renovação não se começa de fora para dentro, mas pela transformação das próprias crenças educacionais e atitudes pedagógicas. Esse é o que foi chamado de “enfoque radical” (GASCÓN, 2013), pois busca retroceder às raízes da própria Didática.

De certa maneira, foram essas condições a partir do qual se foi pensando a disciplina de Didática, nas duas experiências distintas mencionadas: a instituição que acolhe e encoraja a produção de conhecimento nessa área, um docente responsável preocupado com essas possibilidades de renovação de antigo conceito pedagógico e uma Didática que, há cerca de 40 anos, já não quer mais ser aquilo que pensam que ela é, ou seja, um limitado rol de técnicas universais de se ensinar qualquer coisa a qualquer pessoa em qualquer circunstância.

Eis, Então, as Duas Experiências

A primeira situação iceberg escolhida para as elucubrações deste ensaio já foi alvo de reflexão anterior, pois foi gerado um produto final, coletivo, que se transformou em importante projeto de extensão institucional e de prática de formação inicial de professores de Física. Nessa disciplina, conduzida no segundo semestre de 2017, por iniciativa do alunado foi gestado um Show de Física, buscando articular a experimentação como prática docente, com a ludicidade inerente à diversão provocada por um show. Embora já tenha se registrado, em outro ensaio, o planejamento e a execução desse projeto no âmbito da disciplina, aqui o

olhar recai no e/ou sobre processo de ensino que se desenvolvemos juntos, professor e estudantes (FORTUNATO, 2018d).

Logo que iniciamos nossa disciplina, partimos para uma discussão a respeito de uma complexa contradição do ensino formal: de um lado, sabe-se que o tradicionalismo, pautado na clássica noção freireana de “educação bancária”, já não se inscreve nas propostas de formação plena, de desenvolvimento da cidadania e de preparo para o mercado de trabalho; do outro lado, não se tem a menor ideia de como se estabelece outro sistema de educação, que não seja mantido pela periodicidade (bimestral, semestral, anual, p. ex.), que não tenha sistema de notas de aprovação ou reprovação, que não seja disciplinar, curricular, cumulativo, estéril etc. etc. Ao ressaltar essa contradição, o objetivo era chamar a atenção de que não cabem às técnicas de ensino, quase sempre confundidas com a própria Didática, a responsabilidade de transformar a educação. Paradoxalmente, contudo, permanecendo inerte, a Didática consente com a perpetuação do sistema bancário de educação.

Esses apontamentos iniciais foram valiosos para que os estudantes compreendessem a complexidade dessa questão a respeito da manutenção da educação tradicional. Assim, porque também incomodados com a velha-ainda-presente-e-insistente forma da escola, nos pusemos a pensar em conjunto sobre maneiras possíveis de se reconfigurar o modelo bancário, disciplinar. Algumas hipóteses de trabalho foram elencadas, como a utilização do formato de “sala de aula invertida”, técnica que vem ganhando notoriedade no ensino escolar, ou as “rodas de conversa”, que é uma técnica bastante proveitosa em termos de construção do conhecimento por meio do diálogo. Contudo, o que parece ter sido coletivamente aceito foi a ideia proposta de “missão educativa” (FORTUNATO, 2018b). Nessa forma de trabalho, estudantes e professor se debruçam sobre uma situação concreta de uma escola, discutindo-a teoricamente enquanto se planeja uma ação (ou uma sequência de ações) que seja coerente com o contexto ora identificado.

Foi assim que a Didática presente no currículo da licenciatura em Física se apresentou como uma espécie de resistência à educação bancária: não se consentiu, em conjunto, com a proposta de se estudar conceitos e, ao final do período, verificar se foram apreendidos, ainda que apenas momentaneamente, por meio de uma prova escrita, ou um seminário, ou um texto síntese (etc.). Da mesma forma, não se pautou nas propostas conhecidas como “metodologias ativas”, pois, embora fundamentais para se pensar em renovar a educação formal, não se inscreveram no contexto pensado pelos próprios licenciandos dessa turma de física: emergiu a vontade de ir além da segurança da sala de aula e até mesmo dos muros da instituição.

Assim, esquadrinhou-se o Show de Física, uma proposta bastante complexa, ousada até, capaz de (1) atender aos desafios e às necessidades de uma escola pública parceira; (2) promover a construção de conhecimentos a respeito de Didática em conjunto com elementos da Física como ciência a ser ensinada; (3) potencializar a formação inicial desses futuros professores, ao lidarem com um conjunto de conhecimentos a respeito de planejamento, desenvolvimento e avaliação de um processo de ensino-aprendizagem; (4) demonstrar como a produção de conhecimentos a respeito de Didática pode ser aplicada na sociedade; (5)

estabelecer o baldrame sobre o qual se construiu um projeto institucional de extensão; (6) ir muito além do tradicionalismo da educação formal; e (7) incluir a alegria no processo educativo de formação docente. Pormenores do projeto, por sua vez, foram descritos e examinados no ensaio já mencionado (FORTUNATO, 2018d).

A segunda experiência iceberg com a disciplina de Didática foi conduzida no primeiro semestre de 2018, no Programa Especial de Formação Docente, afetuosamente conhecido por Formação Pedagógica. Nessa disciplina, que aconteceu no período vespertino, os anseios e as expectativas sobre Didática apareceram muito ancorados na visão convencional. Isso porque o alunado deste curso é composto por pessoas já graduadas, seja na modalidade bacharelado ou tecnólogo, isto é, cursos nos quais a Didática não se apresenta como objeto de pesquisa, apenas como vivência inerente às aulas, exclusivamente pela perspectiva da prática observada como estudante. Por isso, quase como um consenso, a Didática sabida pelo alunado é a da experiência como estudante da educação básica tradicional e da educação superior, ou seja, quase sempre tradicional. Apresentar a Didática como um campo de pesquisa e estudos foi desafiador, sendo tarefa bastante complicada no percurso de um semestre, um tempo muito reduzido para se tornar um elemento catalisador de transformações de crenças educacionais já cristalizadas.

O semestre começou, portanto, com a explanação acerca da Didática convencional e o confronto com seu enfoque radical. Curiosamente, quando discutíamos a proposta clássica, o nível de anuência do alunado se mostrava bastante elevado. Provavelmente porque é confortante ouvir suas próprias crenças educacionais sendo ressaltadas num curso superior de formação de professores. Por outro lado, o enfoque radical não foi de imediato assentido. Afinal, pressupõe uma transformação na educação formal, inclusive provocando um retorno semiótico e simbólico ao próprio processo formativo, desde o ingresso no primeiro ano da escola básica. Esse retorno, embora seja uma prática saudável do ponto de vista da formação docente, não é algo tão factível, a ponto de ser disparado pela leitura de um artigo ou pelas elucubrações de um professor de licenciatura.

Pensar na Didática tradicional é pensar que a ação docente começa e termina dentro de uma sala de aula, voltada exclusivamente para o ensino, portanto para a aprendizagem de algum conteúdo de determinada disciplina. Para tornar mais clara essa relação, toma-se emprestado um exemplo básico, porém figurado, da matemática, que é o ensino da tabuada. Nesse caso, o objetivo da Didática pode ser entendido como o uso de diversas técnicas de ensino, como a oratória, a cópia, a memorização, os exercícios de repetição etc., com o propósito de que todos os alunos, durante o espaço-tempo destinado à tabuada, consigam reproduzir, de cor e salteado, os resultados de qualquer multiplicação do numeral 3 por qualquer outro. Se a classe conseguir enunciar, por meio de um jogral, todas as relações possíveis entre o número 3 e os demais, e se cada aluno acertar todas as propostas de multiplicação apresentadas numa prova escrita, considera-se, portanto, que a Didática utilizada pelo professor foi um sucesso. Ao lançar esse exemplo no curso de Formação Pedagógica, não houve discussões entre os futuros professores, pelo contrário, apenas reforçou o que já se sabia: Didática é ensinar bem, e as evidências concretas, coletadas nas

provas individuais e no jogral coletivo são suficientes para não restarem dúvidas de que os alunos aprenderam; portanto, não há razões para se duvidar da Didática utilizada.

Pelo enfoque radical, por outro lado, não é suficiente essa relação causa-efeito sobre a qual o processo ensino-aprendizagem parece se assentar. Quer dizer que não é bastante, ao final de uma sequência de técnicas, qualificar como êxito ou fracasso os resultados obtidos em evidências como provas, jograis, seminários, listas de exercícios ou outros. Isso porque, nessa perspectiva, não se deve pensar a Didática como uma sucessão de atividades que terminam com a certificação de que determinado conhecimento foi transmitido, de um professor para seus alunos, com sucesso. É preciso, então, considerar múltiplos elementos, quase sempre transitórios, identificados por meio de perguntas: o que, como, por que e para quem ensinar?

Outras questões necessárias ao enfoque radical da Didática dizem respeito ao alunado: como aprendem? Os saberes listados no currículo se inserem nos contextos individual e coletivo? Ainda, os questionamentos necessários para o desenvolvimento do enfoque radical devem recair sobre o próprio docente, fazendo-se perguntar sobre o envolvimento próprio com os conteúdos que se pretende ensinar: como é que esse saber – a tabuada do número 3, p. ex. – se insere na vida e faz com que minha ação no mundo seja diferente, seja melhor?

Dessa forma, pode-se qualificar essa experiência da disciplina de Didática, desenvolvida no curso de Formação Pedagógica, como uma experiência epistemológica. Afinal, o esforço foi direcionado para o nível conceitual, buscando ressignificar o entendimento já cristalizado sobre a Didática, como a excelência das técnicas de ensino, para uma nova compreensão a respeito da complexidade que envolve tanto o ensinar quanto o aprender. Assim, diferente da perspectiva clássica, na qual esses ensinamentos seriam verificados por meio de provas e/ou outros registros concretos, no enfoque radical não há meios de controle, apenas de estímulos e de provocações, pois é o único meio de se colocar em evidência as próprias crenças. Estando em evidência, portanto, podem ser colocadas em xeque e, se necessário, transformadas.

Do Elo, das Situações e das (novas) Inquietações, Abstrações e Reflexões Para Novas Experiências... ou, as Conclusões

Não sei onde eu to indo
Mas sei que eu to no meu caminho
(Raul Seixas, no fundo do quintal da escola, 1977)

Este ensaio começou com a repetição da última passagem de um ensaio anterior, escrito com os mesmos objetivos: pensar a (própria) docência no ensino superior. Recursivamente, no final, volta ao começo. Assim, este texto foi pensando e produzido tal qual um Triângulo de Sierpinski, no qual cada uma de suas partes é semelhante ao todo, embora não seja o todo. Isso quer dizer que um fragmento da docência no ensino superior foi destacado, minuciado sob a lente da (auto)reflexão, com o propósito de compreendê-lo na sua

plenitude: tratam-se das duas situações *icebergs* apresentadas e analisadas. Não obstante, ao voltar o olhar para a complexidade fractal da docência, torna-se impossível garantir que o exame metaforicamente microscópico aqui realizado represente, efetivamente, qualquer prática pedagógica realizada no ensino superior.

Dessa forma, espera-se ter cumprido com o proposto: promover uma reflexão a respeito da docência, em especial no ensino superior. Aliás, pela apresentação de situações pensadas como *icebergs*, espera-se que a reflexão tenha sido profunda, indo além das evidências mais aparentes, objetivas, concretas... Nessas incursões, foram pautados três elementos-elo, basilares para a prática docente: (1) a instituição que acolhe e incentiva, (2) o professor que se permite reinventar, e (3) a Didática, que pode ser peça-chave na tão falada renovação pedagógica, que recobre os anais da educação há décadas.

Identificar tais elos foi fundamental para examinar a condução de duas disciplinas de Didática, idênticas pela ementa, contudo circunstancialmente muito diferentes. Assim, com uma delas fomos além dos muros da própria formação inicial, colocando à prova ideias progressistas de Didática, enquanto com a outra permanecemos em uma discussão epistemológica, mas igualmente necessária para o desenvolvimento da docência. Não se trata, obviamente, de cotejar as situações para compará-las; isso seria reduzir o fundamento reflexivo da coisa. Colocar as duas situações em evidência serve, em essência, para revelar que a mesma disciplina, o mesmo programa, a mesma bibliografia básica etc. podem resultar em trabalhos pedagógicos muito diferentes. Creio, inclusive, que isso possa ser considerado algo desejável na educação formal, pois implica, dentre outras características (ou algo assim), uma renovação que supera o tradicionalismo: os conteúdos não se impõem, apropriam-se.

Ao final, uma reprise: o ensaio é novamente inconclusivo. Depois de revistar as inquietações, abstrações e reflexões, percebo que essas não foram tranquilizadas; pelo contrário, potencializaram. Assim, levam-se novas incertezas, estabelecem-se novos desafios e parte-se em busca de outros conflitos nessa complexa missão/tarefa/trabalho de formar professores.

Referências

BEJARANO, Nelson Rui Ribas; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. A história de Eli. Um professor de Física no início de carreira. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 165-178, 2004.

FORTUNATO, Ivan. Ensinando futuros professores a ensinar: reflexões de uma experiência didática. **Horizontes**, Itatiba, v. 37, art. e019014, 2019.

FORTUNATO, Ivan. A didática na formação inicial de professores: relato de experiência. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 1, p. 269-276, 2018a.

FORTUNATO, Ivan. Três saberes pedagógicos na e para a formação de professores. *In*: SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan (Org.). **Saberes Pedagógicos: perspectivas & tendências**. São Paulo: Edições Hipótese, 2018b. p. 82-96.

FORTUNATO, Ivan. Ser professor no ensino superior: inquietações, abstrações e outras reflexões. *In*: SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan (Org.). **Educação Superior e Formação de Professores: questões atuais**. São Paulo: Edições Hipótese, 2017a. p. 171-178.

FORTUNATO, Ivan. Tornar-se professor: reflexões iniciais sobre um percurso paradoxal. **South American journal of basic education, technical and technological**, Rio Branco, v. 4, n. 1, p. 4-9, 2017b.

FORTUNATO, Ivan. Caminhos da formação na licenciatura: de estudante a docente. **Revista Práxis Educacional**, Bahia, v. 14, n. 27, p. 172-185, 2018c.

FORTUNATO, Ivan. A formação de professores de ciências vista pela ótica da diversão: o caso do Show de Física do IFSP Itapetininga. *In*: CACHAPUZ, Antonio F.; SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO, I. (Org.). **Formação inicial e continuada de professores de ciências: o que se pesquisa no Brasil, Portugal e Espanha**. São Paulo: Edições Hipótese, 2018d. p. 150-155.

FORTUNATO, Ivan. Aprendendo com Célestin Freinet: o passado ainda é presente. **Tendencias Pedagógicas**, Madrid, v. 27, p. 251-258, 2016.

GASCÓN, Agustin de la Herran; AGUILAR, Nivia Alvarez; Elizondo, Jaime Arturo Castillo ¿Es posible la transformación docente?. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 51-69, 2016.

GASCÓN, Agustin de la Herran. Reflexiones sobre el cambio del cambio en Pedagogía: un enfoque radical. **Matices del Posgrado Aragón**, Ciudad de México, v. 8, n. 20, p. 108-133, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. Panorama do ensino da didática, das metodologias específicas e das disciplinas conexas nos cursos de pedagogia: repercussões na qualidade da formação profissional. *In*: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdes. (Org.). **Panorama da didática: ensino, prática e pesquisa**. Campinas: Papyrus, 2011. p. 11-50.

LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdes. (2015). O estado da arte sobre Didática no Brasil. **Educação e Filosofia Uberlândia**, v. 29, n. 57, p. 175-198, 2015.

MARIN, Alda Junqueira; PENNA, Marieta Gouvea Oliveira; RODRIGUES, Ana Carolina Colacioppo. A Didática e a formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 35, p. 51-77, 2012.

McKEACHIE, Wilbert J. Research on teaching at the college and university level. *In*: Gage, Nathaniel Lees. (ed.) **Handbook on research on teaching**. Chicago: Rand McNally & Co. 1963, p. 1118-1172.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; SILVA, André Coelho; Autor, Ivan (Org.) (2018). **Passado, presente e futuro nos Institutos Federais de Educação**. São Paulo: Edições Hipótese.