

DIDÁTICA!

DIDACTICS!

Fernando Gentil Gizzi de Almeida Pedroso

RESUMO

O presente artigo denota que, para além da intuição, a didática (arte de ensinar) pode ser compreendida e aplicada por qualquer professor para o aprimoramento da propagação do conhecimento. Para tanto, contudo, se faz imperioso compreender as etapas do processo de ensino, esmiuçadas neste texto: o planejamento, o tracejar dos objetivos colimados; os métodos de ensino e, derradeiramente, a relação professor-aluno.

Palavras-chave: Didática. Processo de ensino. Métodos de ensino.

ABSTRACT

The present article shows that, beyond intuition, didactics (art of teaching) can be understood and applied by any teacher to improve the propagation of knowledge. To do so, however, it is imperative to understand the stages of the teaching process, discussed in this text: planning, tracing of the collimated objectives, methods of teaching and, ultimately, the teacher-student relationship.

Keywords: Didactics. Teaching process. Teaching methods.

PROPEDEÚTICA

A didática, ramo independente da pedagogia e de gênese atrelada ao início da civilização – ainda que com formas mais rudimentares de instrução –, traduz o processo de ensino vislumbrado em sua totalidade.

Em seu âmago, encontram-se: a) os métodos de docência; b) a organização da aula; c) os objetivos e conteúdos pretendidos em determinada classe e, precipuamente, d) a dialética havida entre o professor e os alunos, na busca pelo desenvolvimento das capacidades cognoscitivas e operativas destes últimos.

Noutros dizeres! É por seu intermédio que se verticalizam os estudos materiais e sociais que constroem uma conexão entre o ensino e a aprendizagem. Daí, sua ímpar importância para a estruturação de uma educação cada vez melhor e voltada à transformação da sociedade – com o preparar dos alunos para se tornarem cidadãos ativos e participantes na

“formação cultural e científica do povo, tarefa indispensável para outras conquistas democráticas” (LIBÂNEO, 2013, p. 48).

Dito isso, aprofundemos!

ORIGEM E ELEMENTOS DA AÇÃO DIDÁTICA

A didática (do grego *techné didaktiké* – técnica de ensinar), apesar de ter sua origem indefinida, haja vista estar atrelada à própria evolução humana, começou a ser verberada na antiguidade clássica, com um ensino intuitivo (didática difusa) aplicado tanto pelos gregos quanto pelos romanos.

Nesse período, ganhou destaque a forma de ensino perpetrada pelo filósofo grego Sócrates (469 a.C.-399 a.C.): a maiêutica, que consistia numa técnica que pressupunha que o conhecimento está latente em todo ser humano. De tal arte, servia o professor como um instrumento para se catalisar aquela cognição adormecida, por meio de perguntas simples que buscavam fazer o aluno duvidar de seu próprio saber e, depois de refletir sobre determinado assunto, obter novas opiniões por si.

Não por outra razão, em seu início, a didática se encontrava abarcada numa ideia geral de ensinamentos, que, igualmente, abrangia a filosofia, as ciências e a ideia de harmonia entre a fé, as línguas e a própria natureza.

Tão só com o passar do tempo que, no século XII, com a obra “Didática Magna” do checo Jan Amos Komensky (Comenius, 1592-1670), a didática se tornou um novo campo do saber humano – dada a busca sistematizada de formas novas e específicas de ensinar para a obtenção de melhores resultados.

Ocorre, entretanto, que em seu elucubrar a arte de ensinar deveria estar atrelada a uma finalidade educativa. E, diga-se de passagem, justamente por esse raciocínio que a Didática demorou a evoluir, como ciência desassociada da Pedagogia, uma vez que estudos abordavam instrução, educação e ensino como fenômenos de idêntica essência.

Vale dizer. A Pedagogia (voltada para o ser humano como educando) e a Didática (processo de ensino em sua totalidade) se misturaram ao longo dos tempos, tendo, esta última, sido uma simples disciplina técnica da primeira. Não por outra razão, é comum ver pontos de contato, acerca de filósofos e teólogos, na evolução histórica de ambas as ciências.

Como início desta ruptura, e de forma última e antecedente ao estudo autônomo da Didática, Johann Friedrich Herbart (1776-1841) propõe a ideia de educação pela instrução.

Para tanto, estabeleceu quatro etapas didáticas no processo de ensino: a) a apresentação de assunto novo; b) a associação de ideias antigas, já aprendidas, e as novas, que se almeja ensinar; c) a sistematização do conhecimento absorvido; e, derradeiramente, d) a aplicação deste conhecimento, como forma de internalização do mesmo.

Com tais diretrizes, mais do que um aprendizado, se estaria proporcionando uma maior retenção do conteúdo dado e assimilação da matéria. *Id est*, haveria, deste modo, um melhor processo no caminho para a busca do conhecimento.

Tal caminho (disciplina) pode ser percorrido sozinho pelo aluno. Entretanto, é salutar que a jornada a ser desbravada torna-se mais proveitosa e simples se acompanhada de um guia (professor) com prévio conhecimento daquele *iter* e com instrumentos aptos a otimizar o tempo e potencializar o conteúdo (estratégias metodológicas). A esses elementos (professor, aluno, disciplina, estratégias metodológicas), dá-se o nome de instrumentos da ação didática.

DOS OBJETIVOS COLIMADOS E SUA RELAÇÃO COM OS CONTEÚDOS A SEREM LECIONADOS

Como esquadrihava Lúcio Aneu Sêneca (Sêneca, 4 a.C. – 65 d.C.), uma nau, por mais que possua ventos favoráveis, fica à deriva se não sabe para onde ir. Nesse panorama, exsurge a necessidade de um docente, como veículo do conhecimento que é, estipular objetivos e metas a se chegar, pois, sem elas, por melhor que seja a forma de ensino, não se alcançarão os resultados almejados.

Os objetivos, desse modo, antecipam os resultados e “processos esperados do trabalho conjunto do professor e dos alunos, expressando conhecimentos, habilidades e hábitos (conteúdos) a serem assimilados de acordo com as exigências metodológicas (peculiaridades das matérias, nível de preparo prévio dos alunos etc.)” (LIBÂNEO, 2013, p. 131).

É por seu intermédio, diga-se *en passant*, que se busca, de forma antecipada, o desenvolvimento individual e social dos alunos, por meio de ações sistemáticas e intencionais – com propósitos definidos para essa capacitação das qualidades humanas.

Desta sorte, não há prática educativa sem objetivos, pois o “caráter pedagógico da prática educativa está, precisamente, em explicitar fins e meios que orientem tarefas da escola e do professor para aquela direção” (LIBÂNEO, 2013, p. 132).

São, assim, os objetivos o ponto de partida do processo pedagógico, servindo de diretrizes para os professores e os alunos. Ao mesmo tempo, como verdadeiros espelhos, refletem as opções políticas e pedagógicas dos agentes educativos.

Dentro dos objetivos, extraem-se dois prismas de apuração: os objetivos gerais e os específicos.

O primeiro (objetivos gerais) traduz o propósito *lato* acerca do papel do ensino diante das exigências impostas pela realidade social e do que se pretende, inicialmente, para o desenvolvimento dos alunos.

São, assim, as linhas tracejadas, esboçadas, de objetivos que serão convertidos em objetivos específicos para cada matéria de ensino – avaliadas de acordo com a gradação acadêmica e a idade dos estudantes.

Tais objetivos podem ser vislumbrados nas três seguintes acepções: a) pelo sistema escolar, que externa as finalidades educativas com pálio nos valores e ideias dominantes na sociedade – uma vez que vinculado a diretrizes nacionais, estaduais e municipais de ensino; b) pela escola, que traz princípios e vetores de trabalho escolar lastreados num plano pedagógico-didático representativo do consenso do corpo docente; e, por fim, c) pelo professor, que materializa no ensino da matéria a sua própria visão do conteúdo a ser lecionado – com avaliação crítica das doutrinas e referências que utiliza, com a compatibilização dos conteúdos com as aspirações da clientela escolar, dentre outros.

De outro turno, os objetivos específicos são os resultados esperados dos alunos – quanto à aquisição de conhecimentos, habilidades, convicções e atitudes havidas no processo de transmissão de conteúdo e assimilação de matéria –, que deverão ser desenhados “sem perder de vista a situação concreta (da escola, da matéria, dos alunos) em que serão aplicados” (LIBÂNEO, 2013, p. 139).

Como ilustração de objetivos específicos: “a) especificar conhecimentos, habilidades, capacidades que sejam fundamentais para serem assimiladas e aplicadas em situações futuras, na escola e na vida prática” (LIBÂNEO, 2013, p. 139); b) possibilitar aos alunos uma visão de conjunto, externando conceitos inter-relacionados; c) trazer problemas, questões instigantes, vindo a dosar o grau de dificuldade por intermédio de estímulos; d) “expressar os objetivos com clareza, de modo que sejam compreensíveis aos alunos e permitam, assim, que estes introjetem os objetivos de ensino como objetivos seus” (LIBÂNEO, 2013, p. 140), etc.

Em breve síntese, por mais que se pareça hercúlea a tarefa de se trabalhar com tantos objetivos e conteúdos (matérias sistematizadas e dadas de forma não linear, com estabelecer

de relações recíprocas entre os mais variados temas), é hialino que o professor, conscientemente ou não, sempre exerce o seu labor pautado com espreque neles.

Como melhor exemplificação, estariam as provas – feitas (in)conscientemente com pálio nestas metas (*goals*).

OS MÉTODOS DE ENSINO

Passado o estudo acerca dos objetivos e do conteúdo, é imperioso observar que de nada adianta um planejamento – existente no campo das ideias – se não houver uma forma de se materializar o que fora hipostasiado.

Com essa perspectiva, portanto, nascem os métodos de ensino – formas encontradas pelo professor de percorrer e alcançar os objetivos gerais e específicos tracejados no planejamento de desenvolvimento das aulas.

Os métodos, nesse passo, são determinados pela relação objetivo-contéudo. Noutras palavras! Tais como normas dirigentes, trazem programas de ações sucessivas e planejadas para a concreção das metas pré-estipuladas.

Destarte, o docente, ao estimular o processo de ensino em função da aprendizagem dos discentes, adota um conjunto de ações, procedimentos e passos chamados de métodos de ensino. Por exemplo, “à atividade de explicar a matéria corresponde o método de exposição; à atividade de estabelecer uma conversação ou discussão com a classe corresponde o método de elaboração conjunta” (LIBÂNEO, 2013, p. 166).

Assim, é mais do que uma mera técnica de ensino ou procedimento, pois deve abarcar uma compreensão global do processo educativo, como: a) fins pedagógicos do ensino; b) exigências e desafios oriundos da realidade social; c) expectativas na formação dos alunos; d) implicações da origem e classe de alunos, que não apresentam pensamentos unívocos, etc.

Todavia, é digno de nota que se os objetivos se encontram atrelados à realidade social na qual os discentes se encontram inseridos, o método de ensino não poderia ficar estanque a esse fenômeno. Nessa senda, decorrem de uma concepção de sociedade, da natureza, do conhecimento e da compreensão prática educativa numa determinada localidade.

Decerto, os métodos são um reverberar do contexto social no qual estão enxertados. Até porque, a vida é transeunte. Os fenômenos e as matérias de estudos são mutáveis. E ante essa realidade de transformações, os métodos devem se readequar à realidade na qual pretendem se inserir.

O que, numa construção mais sólida, quer dizer que os métodos de ensino “dependem dos objetivos que se formulam tendo em vista o conhecimento e a transformação da realidade” (LIBÂNEO, 2013, p. 167).

Em outros dizeres, os métodos são as pontes (conectores) que ligam o ensino à aprendizagem, dada a formatação de interações (eleitas pelo docente) entre o professor e os alunos.

Para tanto, a escolha dos métodos deve passar por três momentos: a) o da busca de objetivos imediatos (introdução de matéria nova, explicação de conceitos, consolidação de conhecimentos dentre outros), com amparo nos objetivos gerais da educação – pontilhados pela escola ou pelos professores; b) a análise de métodos apropriados de acordo com os conteúdos específicos de determinada disciplina, com a observância de inexistir um único método adequado para tanto (v.g. alfabetização pode ser realizada por sílabas separadas ou por palavras completas); e, por fim, c) a escolha do método dentre um número plural de opções a ser eleito com lastro na realidade sociocultural e mental dos alunos.

Dito isso, vejamos a classificação dos procedimentos didáticos mais usualmente empregados como forma de dirigir as relações professor-aluno-matéria, sob a ótica de aspectos externos e internos.

a) **Método de exposição pelo professor/aula expositiva:** nesse método, compete ao professor apresentar, explicar e demonstrar o conhecimento, as habilidades e as tarefas. A função do aluno é meramente receptiva – embora não necessariamente passiva, uma vez que pode perpetrar perquirições.

Traduz, até os dias atuais, a principal forma de ensino nos cursos jurídicos do Brasil. Um professor magistral, detentor do conhecimento e que, além da exposição daquilo que pretende ensinar, deve buscar mobilizar a atividade interna do aluno – auxiliando-o a concentrar, pensar e compreender a matéria.

Em regra, há a utilização de três mecanismos expositivos, que podem ser cumulados para se facilitar a absorção da matéria: a) exposição verbal, com o explicar de modo sistematizado de matéria desconhecida, ou com ideias insuficientes, pelo discente; b) demonstração (de fenômenos e processos que se perfazem na realidade) ou ilustração (forma de apresentação gráfica, por mapas, esquemas, gravuras); e, enfim, c) exemplificação.

O cuidado que há de se ter com o emprego de tal método é o de conduzir os alunos a uma aprendizagem mecânica, de mera reprodução do que é aprendido (como memorização de

fatos, regras e definições) sem o reverberar do conteúdo – o que inviabilizaria uma robusta compreensão do assunto pretendido.

Em outras palavras, a crítica que sopesa a este método é a postura do aluno, que não precisaria trabalhar para aprender – haja vista não incentivar a discussão (debate ou diálogo), a resolução de problemas ou a pesquisa.

De qualquer forma, ainda que existam outros instrumentos de ensino mais atuais e adequados, é digno de nota que a aula expositiva continua a ser excelente para: a) se abrir um tema, de modo a trazer luz para importância de determinado assunto; b) fazer a síntese ou o fechamento de matéria que já fora estudada; e c) precipuamente, para trazer experiências ou diluir conteúdos que, muitas vezes, são de difícil acesso para os discentes (v.g. temas muito recentes ou que se encontram em idioma alienígena) (MASETTO; GAETA, 2013, p. 86).

b) **Método de trabalho independente:** nesse método. o professor serve literalmente como um guia, pois traça tarefas a serem realizadas pelos alunos de maneira independente, ainda que sob sua orientação indireta.

Para tanto, contudo, se faz imprescindível a existência de conhecimentos precedentes dos discentes – como compreensão da tarefa, do objetivo pretendido, etc.

Como ponto positivo, por intermédio de um estudo individual, se fortalece a atividade mental do aluno, com melhor assimilação da matéria e solução criativa de problemas e tarefas.

Pode vir a ser realizado como: a) tarefa preparatória, em que os alunos escrevem o que pensam sobre o assunto que será abordado em aula próxima – como colher dados, responder testes ou redigir um breve texto sobre o tema; b) tarefas de assimilação de conteúdo, que buscam verticalizar temas que já foram visualizados e estudados em classe – e aqui, diga-se de passagem, se encontra o estudo dirigido (individual ou em dupla) com a concreção de exercícios para a reprodução de conhecimentos e habilidades; e, de maneira final, c) tarefas de elaboração pessoal, com respostas perpetradas para indagações elucubradas pelo próprio aluno.

c) **Método de elaboração conjunta/aula dialogada:** traduz uma interação ativa entre professor e alunos, para desenvolver novos conhecimentos ou para consolidar convicções já adquiridas.

Entrementes, para que esse método funcione, pressupõe-se que os alunos já estejam aptos a conversar sobre determinado tema – com domínio de conhecimentos comezinhos, com

experiências já vivenciadas sobre certo assunto, com a incorporação dos objetivos que pretende alcançar, etc.

Trata-se de um método de conversação didática aberta, em que o resultado da aula decorre da contribuição dos alunos e do professor, não competindo, nesse cipoal, aos discentes a mera reprodução do elucubrar do docente.

Tal conversação atinge seu desiderato quando os “temas das matérias se tornam atividade de pensamento dos alunos e meios de desenvolvimentos das suas capacidades mentais” (LIBÂNEO, 2013, p. 185).

Como ponto favorável, a conversação franqueia um alto valor didático, pois desenvolve nos alunos a aptidão de verbalizar a sua própria experiência e de amalgamar opiniões fundamentadas, com o ventilar de ideias, discussões de problemas e argumentações de linhas de pensamento antípodas.

d) **Método de trabalho em grupo**: consiste na distribuição de temas iguais ou diferentes para grupos fixos ou variáveis de três a cinco alunos (preferencialmente com diferentes rendimentos escolares). Tal mecanismo deve ser utilizado esporadicamente, uma vez que, dificilmente, será bem-sucedido na comunicação dos resultados para a classe toda.

De qualquer modo, o importante dessa modalidade está no diálogo e na cooperação dos alunos entre si para sua concreção. Ademais, é importante que o trabalho seja precedido de uma conversa introdutória ou um trabalho individual, para que obtenha melhor rendimento.

Quanto ao professor, nessa perspectiva, se fará necessária uma postura de mediação no processo de aprendizagem – v.g. pela criação e delimitação dos objetivos a serem alcançados; pela formação dos grupos de trabalho; ou, ainda, para apaziguar os ânimos mais acalorados dos alunos em caso de fervorosas discussões acadêmicas (MASETTO; GAETA, 2013, p. 88).

Dentre as formas mais habituais de trabalho em grupo se encontram: a) o debate, travado entre alunos, em frente de uma classe, sobre determinado assunto polêmico; b) Philips 66, em que seis grupos de seis alunos discutem uma questão em poucos minutos para levar para sala suas conclusões; c) o *brainstorming* / tempestade mental, em que os alunos pontuam o que primeiro lhes vier à mente acerca de certo tema – sem preocupação de críticas ou censura de ideias; d) grupo de verbalização-grupo de observação, em que, enquanto determinados alunos debatem sobre certo assunto (grupo de verbalização), outro grupo observa para ver se os conceitos empregados estão corretos (grupo de observação) dentre outros.

e) **Atividades especiais:** complementam os métodos de ensino, concorrendo para assimilação ativa dos conteúdos. V.g. assembleia de alunos, biblioteca, estudo meio – em que a matéria de ensino é visualizada no cerne de fatos sociais, como excursões, visitas, levantamentos de problemas acerca de sua cidade, seu estado e seu país, dentre outros.

DIDÁTICA NA CONTEMPORANEIDADE: das novas competências

Como é sabido, o mundo se encontra em constante transformação. Não por outra razão, o ofício da docência não é imutável, uma vez necessária a adaptação contínua do docente para se regular e enfrentar a crescente heterogeneidade dos efetivos escolares e a evolução dos programas (v.g. há 30 anos não se falava tão correntemente de tratamento de diferenças, de avaliação formativa, de situações didáticas, de prática reflexiva, etc.).

Logo, o professor deve se readaptar, constantemente, para uma melhor transmissão da matéria. Necessita, de mais a mais, verberar sobre o inventário dos conhecimentos teóricos e metodológicos que novas competências de ensino mobilizam e, igualmente, tracejar como tais aparatos podem resolver eventuais entraves que podem surgir no desenrolar de uma aula.

Exsurge, desse modo, o presente tópico do artigo – que busca novos mecanismos cognitivos (de saberes, técnicas e atitudes) para, com isso, se antever um futuro possível e, por que não, desejável da profissão, onde o professor seja capaz de ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos diversos universos culturais e dos meios de comunicação (RIOS, 2010, 34-62).

Id est, nasce a necessidade de se despender energias na concreção de novos instrumentos de aprendizagem e de dinâmicas contemporâneas que requerem um método de pesquisa, de identificação e de resolução de problemas – perpassando, para tanto, pelas seguintes competências:

I Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação (PERRENOUD, 2000, p. 55-65)

Para que o aluno progrida, deve-se inseri-lo, com certa periodicidade, em situações que sejam a ele favoráveis. Não basta que tenha sentido, que o envolva e o mobilize. Deve, por demais, estar em sua zona de desenvolvimento próximo.

O entrave, entretanto, é o fato de existir um número plural de alunos dentro de uma mesma sala. E aí está a dificuldade, pelo fato de não possuírem os mesmos conhecimentos prévios, os mesmos interesses, os mesmos recursos, as mesmas maneiras de aprender e a mesma relação com o saber.

O fato é que todos são capazes. E para fazer com que todos evoluam (sonho dos professores, para muitos, utópico), é preciso buscar situações de aprendizagem adequadas. Ou, como pontuava Claparède, “educação sob medida”- mas, sem haver uma dinâmica dual travada entre professor e determinado aluno individualmente.

Para encontrar um meio termo entre o ensino frontal ineficaz e um ensino individualizado impraticável, deve-se organizar diferentemente o trabalho em sala de aula, acabar com a estruturação em níveis anuais e criar novos espaços-tempos de formação – com reagrupamentos, com o emprego de dispositivos didáticos, interações e tecnologias das formações.

Dentro deste panorama, verticalizemos:

a) administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma (PERRENOUD, 2000, p. 57.59): dentro da homogeneidade etária, se encontra uma heterogeneidade de pessoas, com níveis de desenvolvimento díspares e socialização familiar diferente.

Destarte, partindo-se da premissa da impossibilidade de se trabalhar com indivíduos homogêneos (ou o mais próximo que se possa chegar disso), se faz importante criar dispositivos múltiplos – não baseados tão somente na intervenção do professor. Como exemplo, o trabalho por plano semanal, a atribuição de tarefas autocorretivas e o emprego de softwares interativos são recursos preciosos.

Amiúde, porém, a inexistência de uma fórmula para tanto. Até porque, se fosse tão simples, os especialistas apresentariam pedagogias diferenciadas prontas para uso.

b) fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades (PERRENOUD, 2000, p. 60-62): para aqueles que transcendem os graus comuns de diferenciação, se demanda uma atividade excepcional. Medidas direcionadas a um apoio pedagógico extraclasse. Quiçá, se possível, com equipe psicopedagógica para integrar alunos deficientes ou psicóticos.

c) desenvolver cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo (PERRENOUD, 2000, p. 62-64): os professores não são o único intermediador da aprendizagem. E, diga-se de passagem, enquanto se virem dessa forma, não conseguirão enfrentar todos os problemas, até porque, não são onipresentes.

Daí, a importância do ensino mútuo, oriundo da cooperação entre alunos – como, *verbi gratia*, por intermédio de monitorias, inspiradas por Lancaster no século retrasado.

d) uma dupla construção (PERRENOUD, 2000, p. 65): construir competências individuais nesse domínio é participar de um procedimento coletivo que mobilize os professores inovadores e os pesquisadores (por eles incentivados).

II Utilizar novas tecnologias (PERRENOUD, 2000, p. 125-140)

Se não observar as mudanças globais, o ensino se desqualificará. Dentro deste título, atribuída a Patrick Mendelsohn, extraem-se duas assertivas: a) as crianças nascem em uma cultura em que se clica, e o dever dos professores é inserir-se no universo dos alunos; e b) se a escola ministra um ensino que aparentemente não é mais útil para uso externo, corre um risco de desqualificação.

Dito isso, note que não se pode ignorar o que se passa no mundo. Além de que, novas tecnologias de informação e de comunicação transformam espetacularmente nossas maneiras de trabalhar, pensar e decidir – com o cuidado de não cair nos modismos e nos anseios mercantis (dado aos interesses dos vendedores de máquinas ou de *softwares*, da preocupação política em não perder a virada informática ou telemática, dos especialistas dos usos escolares de novas tecnologias, etc.).

Vale dizer. A informática – uma disciplina como qualquer outra, um *savoir-faire* ou um simples meio de ensino (PERRENOUD, 2000, p. 127-129) – não se trata de uma disciplina a ser ensinada por si mesma, como matemática e geografia, por exemplo.

Nesse passo, nota-se que seu estudo, em regra acessório (como o de um quadro negro, que não apresenta relevância para vida), deve ser revisitado. Isso porque, convém verberar sobre que cultura de informática se quer dar para o ensino, uma vez que as novas tecnologias auxiliam no julgamento, no senso crítico, no pensamento hipotético e dedutivo, nas faculdades de observação e de pesquisa, na imaginação, na capacidade de memorizar e classificar, na leitura, e na análise de textos e de imagens, na representação de redes, de procedimentos e de estratégias de comunicação.

Nessa toada, dentro desta simples transferência do impresso para os suportes digitais (internet, *e-books* e CD-ROM) se supõe que o professor construa uma grande capacidade de saber o que está disponível tecnologicamente, de fazer escolhas e de mover-se nesse mundo desterritorializado.

Passa-se de um universo documental limitado (salas de aula, v.g) para um universo sem verdadeiros limites, o do hipertexto (tão habitual em remissões de páginas, mas sem a mesma dificuldade com a adoção de aparatos tecnológicos – que viabilizam, igualmente, o acréscimo de imagens e sons). *Id est*, tal conceito não está ligado à rede, mas à possibilidade oferecida pela informática de criar laços entre qualquer parte de um documento e outras partes ou outros documentos.

Assim o fazendo, o docente, ao inserir novas tecnologias no ensino, descortina um novo mundo ao estudante. Para tanto, explora as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos de ensino (PERRENOUD, 2000, p. 132-134).

Dentro dessa projeção, nascem os chamados ensinos a distância – perfeitos por intermédio da telemática (PERRENOUD, 2000, p. 135-136). E neste ponto, até recentemente, a ideação de classes separadas por oceano trocaram correspondências pareceria ficção científica. Hodiernamente, porém, pelo preço módico de uma conexão a um servidor de Internet por meio de *modem* este sonho se permutou em realidade.

Para além do envio de mensagens por correios eletrônicos, igualmente se tornaram possíveis conversas diretas por telefone e videoconferência – sendo os professores vistos e ouvidos como se os discentes estivessem a ocupar um lugar naquela sala.

A única barreira ainda havida seria o idioma. Obstáculo que deverá cair em breve, quando a tradução automática for integrada. E, por demais, fica a advertência de que haja um mínimo de precauções – sem que os alunos se tornem escravos da tecnologia e que façam escolhas lúcidas, com desenvolvimento do espírito crítico e de competências aguçadas.

Dentro dessa plataforma, forçoso o emprego de ferramentas multimídia voltadas para o ensino (PERRENOUD, 2000, p. 137-138) – os CD-ROM (já mencionados) e os *sites* multimídia, com o perpassar do tempo, farão uma séria concorrência aos professores se estes não souberem ou não quiserem inseri-los no ensino. Dentro dessa proposta, a televisão eclode como uma escola paralela, de saber em gotas, permutando os dados do problema com a possibilidade de digitalizar imagens para fazê-las passar por todo tipo de processamentos.

Vale dizer! Haverá nas redes e na mídia cada vez mais informações científicas, vulgarização básica para ensinamentos de alto nível. E poderão tirar proveito disso (desse número plural de informações atreladas aos espetáculos de luz e som cada vez mais sofisticados) somente aqueles que tiverem uma boa formação escolar base.

Enfim, os professores que sabem que as novidades tecnológicas aportam, bem como seus perigos e limites, podem decidir, com conhecimento de causa, dar-lhes um amplo espaço

em sua classe ou utilizá-las de modo bastante marginal (e neste último caso, não por ignorância, mas pela ponderação dos prós e contras havidos, seja pelo nível dos alunos, da dificuldade da disciplina ou com estofo em outras variantes).

Reverbera-se! De qualquer modo, uma cultura tecnológica (que não fica estática) de base é necessária para pensar as relações entre a evolução dos instrumentos (informática e hipermídia), as competências intelectuais e a relação com o saber que a escola pretende formar.

Pelo menos sob esse ângulo, as tecnologias novas não poderiam ser indiferentes a nenhum professor, por modificarem as maneiras de viver, de se divertir, de se informar, de se trabalhar e de pensar. Tal evolução, portanto, afeta as situações que os alunos enfrentam e enfrentarão, nas quais eles pretensamente mobilizam e mobilizarão o que aprenderam na escola.

DA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

Como lastro nos lapidados dizeres do filósofo Erasmo de Roterdã (1466-1536), o amor recíproco entre quem aprende e quem ensina é o primeiro e mais importante passo para se chegar ao conhecimento.

Nessa vereda, por vezes, mais importante que o método empregado, é o carisma do professor que, ao invés de optar por um vínculo professor-aluno, elege um vínculo de afeto, de amizade com seus discentes.

Com o uso de um vocabulário acessível àqueles que pretende alcançar e com um raciocínio lógico e simples, circundado de verbalizações claras e de sonoridades diferentes, rico em exemplificações, é possível criar uma dinâmica favorável à aprendizagem.

Dessa interação professor-aluno, aspecto fundamental da organização da situação didática – meio essencial no processo de ensino: transmissão e assimilação dos conhecimentos – extraímos os seguintes tópicos precípuos:

a) **Aspectos cognitivos da interação:** está atrelado às formas de comunicação dos conteúdos. Movimento que transcorre entre o ensinar e o aprender.

Nessa proposta, dentro dessa dinâmica exercida em sala, compete ao professor ministrar a aula com base nos objetivos esculpidos, no conteúdo a ser ensinado e nos problemas e exercícios que facilitam a absorção da matéria. Em contrapartida, aos alunos

competente a assimilação do conteúdo, de acordo com a gradação de seu desenvolvimento mental, de sua escolaridade e idade.

Dentro dessa atividade, compete ao professor se adaptar com periodicidade. Na aptidão de fazer perguntas, para transmitir informação, e de receber indagações, ouvindo os alunos e fazendo reajustes em sua aula. Com essa atividade, é possível sentir os pontos em que os alunos encontram maior dificuldade. Isso se, conforme o caso, não trouxer um panorama completamente novo a ser estudado, uma vez que o docente não é obrigado a ter o conhecimento prévio de toda matéria.

Como mecanismos de se diluir o conhecimento pretendido de maneira mais simples, se encontram alguns mecanismos, como: a) variar o tom de voz; b) exemplificar; c) falar com linguagem acessível e correta ao público em questão; d) tratar com simplicidade temas complexos; e) fazer breves intervalos a cada 30 minutos, para manter a concentração e atenção dos alunos, etc.

b) **Aspectos socioemocionais:** que dizem respeito às relações pessoais, afetivas, professor e aluno, bem como às normas indispensáveis ao trabalho do docente, regendo a conduta tanto do discente como a comportamental do docente.

Nessa perspectiva, a tratativa do professor paternal deve ser evitada. Isso porque, “ainda que o professor necessite atender um aluno especial [...], a interação deve estar voltada para a atividade de todos os alunos em torno dos objetivos e do conteúdo da aula” (LIBÂNEO, 2013, p. 276).

De tal arte, o professor deve ponderar e balancear entre a severidade e o respeito, competindo ao professor estabelecer as normas de convívio em sala de aula e, por demais, deixando bem claro o que aguarda dos alunos.

Inviável, nesse sentido, o autoritarismo desmedido, com a prática de imposições descabidas e humilhação aos discentes. Inicialmente, pelo fato de tais práticas não estarem voltadas ao crescimento dos alunos, dada a ausência de natureza educativa. E, enfim, pelo fato de que “o professor autoritário não exerce a autoridade a serviço do desenvolvimento da autonomia e independência dos alunos”. Mas, “transforma uma qualidade inerente à condição do profissional numa atitude personalista” (LIBÂNEO, 2013, p. 277).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em breve síntese, diferentemente do que imaginado por parcela da sociedade, a didática não é um processo intuitivo, em que apenas alguns docentes teriam a inspiração necessária para a propagação profícua do conhecimento.

Muito pelo contrário. Didática pode ser ensinada e aprimorada. É um processo que catalisa as potencialidades do professor, que ensina o guia da jornada (docente) a como operar seus instrumentos da melhor maneira possível (métodos de ensino) para que torne a viagem do discente, pelos lindos campos do conhecimento, mais aprazível e instigante.

Para tanto, consoante vislumbrado, se faz necessário compreender as etapas do processo de ensino. Faz-se imperioso, ainda que antecipadamente, concretizar o plano de aula, com o pontuar dos objetivos aos quais se pretende chegar. Isso porque, como advertiu Sêneca (4 a.C. – 65 d.C.), uma nau, por mais que possua ventos favoráveis, fica à deriva se não sabe para onde ir.

Galgado o primeiro degrau para o ventilar do saber, exsurtem os métodos de ensino – concretizadores das metas hipostasiadas –, que devem ser verberados de acordo com a realidade da sala apresentada. Até porque, por melhor que seja o método, as salas nunca serão iguais.

Desse modo, o professor deverá trazer o *know-how*. *Id est*, com o conhecimento prévio dos mais variados sistemas de ensino, deverá adaptar sua aula de modo a conferir uma dinâmica de aprendizagem para aquele grupo de alunos.

Terá, portanto, de se transformar a cada aula. De se reinventar a cada revisita da matéria a ser ensinada. E é justamente nesse processo, de releituras e de novos contornos, que a didática se insere, como mecanismo salutar para a transmissão do conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GAETA, Cecília; MASETTO, Marcos T. *O professor iniciante no ensino superior: aprender, atuar e inovar*. São Paulo: Senac, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MASETTO, Marcos T.; GAETA, Cecília. *O professor iniciante no ensino superior: aprender, atuar e inovar*. São Paulo: Senac, 2013.

PERRENOUD, Philippe. *10 novas competências para ensinar*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RIOS, Terezinha Azerêdo. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.