

As coreografias didáticas como horizonte de sentido para as práticas pedagógicas

Vanessa dos Santos NOGUEIRA¹
Jovino PIZZI²

Resumo

Este estudo apresenta uma reflexão sobre o movimento constitutivo de novas coreografias didáticas, considerando a imersão das tecnologias digitais no cenário na Educação Básica. O objetivo principal é discutir sobre os desafios enfrentados pelos docentes no planejamento, desenvolvimento e avaliação de novas coreografias didáticas que produzam sentidos e novas aprendizagens aos sujeitos envolvidos nesse processo de ensino e aprendizagem. Pensar as práticas pedagógicas num sentido inovador nos remete ao desafio de considerar o espaço da escola como um verdadeiro palco para novas descobertas, construções e modificações de saberes e ações.

Palavras-chave: Coreografias didáticas; Tecnologias digitais; Educação Básica.

Abstract

This essay presents a reflection about the constitutive movement of new didactic choreographies. The idea is to consider the immersion of digital technologies in the Basic Education context. The main objective is to discuss about the challenges faced by teachers during the process of planning, developing and evaluating the new didactic choreographies that are able to produce meaning and new learning to the involved subjects in this teaching and learning process. Thinking the pedagogic practices with an innovator sense brings us the challenge of considering the school space as a true stage for new discoveries, constructions, and modifications of knowledge and actions.

Key words: Didactic Choreographies; Digital Technologies; Pedagogic Practices.

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (RS, Brasil). E-mail: snvanessa@gmail.com.

² Doutor em Filosofia pela Universidad Jaume I (Espanha). Professor da Universidade Federal de Pelotas (RS, Brasil). E-mail: jovino.piz@gmail.comr.

Introdução

O presente texto procura aproximar a categoria horizonte com as coreografias didáticas. O acercamento encontra em Miguel Ángel Zabalza (2009) um caminho voltado à organização didática do ensino universitário e suas implicações na docência universitária. Todavia, cabe salientar que suas colocações remetem também a Educação Básica, pois esse nível reflete o desenvolvimento didático dos processos de ensino e aprendizagem efetuados nos cursos de graduação. O debate envolve, pois, os diferentes níveis das práticas pedagógicas. No fundo, pensar a atuação docente desconectada do processo de formação indica a recorrência de coreografias didáticas pobres.

O descompasso entre a aprendizagem e a prática cotidiana indica uma dicotomização que perpassa as práticas pedagógicas. Além disso, pode-se salientar um segundo aspecto, o qual evidencia também o déficit das práticas pedagógicas. Trata-se da fragmentação na formação do professor que atua na Educação Básica, com cursos de formação continuada desprendidos da realidade da escola. Essa fragmentação se reflete em um currículo de graduação fracionado e, além disso, sem sintonia com a escola. Caso isso não seja suficiente, existe ainda uma carência em relação às novas tecnologias, mesmo quando elas são consideradas como um recurso a mais, que pode ser utilizado para promover a aprendizagem.

Nesse sentido, o conceito de coreografias didáticas, apresentado por Miguel Zabalza, procura corrigir os descompassos das práticas pedagógicas. Zabalza retoma a noção de coreografias de Oser e Baeriswyl (2001). Para ele, se trata de uma possibilidade que os docentes têm ao organizar o cenário de aprendizagem buscando proporcionar construções significativas para os estudantes. A proposta se apresenta como uma analogia ao teatro, onde os atores seguem um roteiro para apresentação de um tema, que desperta, ou não, o interesse da plateia, podendo desencadear uma rede de sentidos com outras histórias, experiências, sensações etc.

Esse movimento constitutivo de uma docência que contemple novas coreografias didáticas remete a superação da simplificação, tanto em relação ao trabalho do professor, quanto sujeito participativo. Na verdade, transformar a sala de aula em um palco não significa uma representação fictícia de uma situação ou conferir um relevo

dramático às situações da vida cotidiana. O fato de buscar a feição teatral significa a tentativa de resgatar os sentidos das vivências e traduzi-las em mote para a aprendizagem. Nesse sentido, há dois aspectos a destacar:

a) a transformação dos envolvidos em sujeitos co-autores do própria aprendizagem, ou seja, não há sujeitos passivos ou expectadores, pois cada ator tem um papel a desempenhar nesse processo;

b) os envolvidos são os diferentes públicos, ou seja, docentes, discentes e a própria comunidade, cuja aprendizagem se vincula ao horizonte da vida cotidiana e com as exigências pedagógicas de construir conhecimento.

Desse modo, não só há um resgate das validades dos saberes, mas também a afirmação das práticas pedagógicas. Na concepção de Vaillant e Garcia, não haveria negação das práticas pedagógicas simplificadas, mas uma transformação da prática educativa. Na verdade, trata-se de um enriquecimento dessa prática, conquanto os saberes não deixariam de ser meramente descritivos, mas resignificados. A negação dessa resignificação se apresenta como obstáculo no avanço do campo educacional, aspecto concernente tanto na formação de professores como às tecnologias de informação e comunicação, a aplicação de “soluciones simples a problemas complejos” (VAILLANE; GARCIA, 2000, p.153).

A insistente e continuada fragmentação dos saberes e a dicotomia entre o estudado e o vivido salientam as inquietações em relação às práticas pedagógicas nos diferentes níveis. Por isso, refletir a respeito dos desafios enfrentados pelo docente que atua na Educação Básica é uma das preocupações da área educativa. Nesse sentido, é importante também identificar quais os movimentos que esse profissional enfrenta para desenvolver novas coreografias didáticas que favoreçam a aprendizagem e, ao mesmo tempo, transforme os sujeitos participativos em co-autores do processo ensino e aprendizagem. Daí, então, a importância das coreografias didáticas em um cenário participativo.

O significado das coreografias didáticas

Para entender o significado das coreografias didáticas é preciso diferenciar o papel que os agentes do processo educativo assumem. O horizonte é a sala de aula. Enquanto ator, o professor segue um roteiro para apresentar o conteúdo. Presenciamos muitas vezes um roteiro seguido pelo docente que consiste na mesma forma de apresentação dia-após-dia, sem considerar o seu público e seus interesses, utilizando para tanto, o mesmo planejamento, sem reformulações, adaptações e mudanças. No final da temporada de suas apresentações há um exame, aplicado há vários anos. Esta é a denominada coreografia didática minimalista e pobre.

As coreografias didáticas podem ser divididas em pobres e ricas. O desafio está em transformar coreografias didáticas pobres em coreografias didáticas ricas. Segundo Zabalza, a última produz mais impacto sobre a aprendizagem dos alunos (2006). Todavia, antes de falar nas coreografias didáticas ricas, é necessário reportar-se às condições precárias das escolas de educação básica e da formação docente no Brasil. Contudo, acredita-se que a própria insistência por melhores condições de trabalho docente indica um movimento no sentido de produzir práticas pedagógicas que correspondam a uma ética profissional, que considera a importância da atuação docente na reformulação dessa prática pedagógica pobre e empobrecedora.

Além dessa classificação, Zabalza (2009) afirma que as coreografias didáticas se constituem de forma integrada por diferentes níveis e fatores:

a) um nível externo e visível, composto por elementos materiais, organizacionais, operativos e dinâmicos que configuram os espaços de ação onde se desenvolve a aprendizagem;

b) um nível interno e não visível que consiste nas operações mentais e nas dinâmicas afetivas e emocionais que se sucedem dentro dos sujeitos. Isso se desenvolve como uma sequência de operações que conduzem a uma atuação específica da performance docente;

c) e o resultado da aprendizagem, onde os alunos são capazes de dominar um conceito, com condições de aplicar ou desenvolver novas capacidades ou, ainda, reforçado uma atitude que o leve a elaborar um novo artefato.

Os recursos didáticos se juntam a esses três fatores. Essa conexão apresenta uma diversidade de situações, tantas quantas o docente e sua turma de estudantes possam imaginar. Para isso, as escolhas devem fazer parte de um planejamento, propiciar a organização de um roteiro no sentido de reconstruir a prática, não ficando limitada apenas à ação docente, nem se limitarem somente a atividades descritas. Nesse sentido:

Los materiales didácticos forman parte sustancial de las coreografías didácticas. A través de ellos y de las consignas que se den para su uso se estarán propiciando aprendizajes de tipo superficial o de tipo profundo. Podríamos decir, por tanto, que los materiales se sitúan en núcleo central de una metodología didáctica innovadora (ZABALZA, 2008, p. 9).

Como é possível perceber, a metodologia didática inovadora se apresenta como aquela que movimenta os sentidos, produzindo associações capazes de apontar novas possibilidades de utilização de determinado conteúdo. Para tanto, ainda não existem receitas, apenas relatos e descrições das experiências que desenvolvidas, considerando o cenário e o tempo histórico e social, passam a funcionar melhor ou não.

Dessa forma, ao planejar um roteiro para uma nova coreografia didática o professor assume um papel de roteirista dos movimentos de ensinagem. O conteúdo a ser desenvolvido em determinada série da Educação Básica tem uma base comum, distribuída por ano, que não varia muito de uma região para outra. Todavia, a diferença vai aparecer nos gestos de interpretação dos atores de cada cena.

Nesse movimento de avaliação do planejamento e desenvolvimento de cada roteiro a ser desenvolvido em aula vão surgindo possibilidades para re-planejar e re-organizar as novas coreografias didáticas. Essa constante que envolve planejamento e ação remete a possibilidade de qualificar as práticas pedagógicas do professor. Entendemos aqui prática pedagógica como uma:

[...] prática intencional de ensino e de aprendizagem, não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender. [...] articulada a uma educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e cultural, datado e situado, numa relação dialética e tensionada entre prática-teoria-prática, conteúdo-forma, sujeitos-saberes-experiências e perspectivas interdisciplinares (FERNANDES, 2006, p. 447).

Considerando a prática como aplicação das regras ou dos princípios de uma arte ou ciência na sociedade em que se vive, as práticas pedagógicas são realizadas com base nos conhecimentos pedagógicos dos sujeitos envolvidos no cenário educacional. Nesse sentido, os saberes práticos são procedentes “das experiências cotidianas da profissão, contextualizados e adquiridos em situação de trabalho” (ALTET, 2001, p. 30).

Assim, pensar as práticas pedagógicas do professor na Educação Básica implica considerar as experiências cotidianas de sala de aula como verdadeiras coreografias didáticas, onde tanto os saberes práticos do docente, como considerar os saberes já constituídos dos estudantes favorecem a busca por melhores situações de ensino e aprendizagem.

As tecnologias digitais e as coreografias didáticas ricas

As tecnologias digitais compõem, hoje em dia, a história do tempo presente. Elas alteram a rotina diária tanto dos sujeitos que têm, como os que não têm acesso a elas. Na escola, ela vem ganhando cada vez mais espaço. Os docentes sofrem uma pressão social para o uso dessas novas tecnologias nas suas aulas. No nosso ponto de vista, as tecnologias digitais se apresentam como mais um de tantos outros recursos disponíveis para apoiar o desenvolvimento de coreografias didáticas. Contudo, esses recursos são diferentes dos outros na medida em que oferecem possibilidades de comunicação e acesso à informação diferenciada, deslocando os sentidos frente ao tempo e ao espaço.

Para escolher este ou aquele recurso é necessário conhecer e, então, eleger um *fórum* ou um *chat*, *blog* ou uma lista de *e-mail*, um editor de texto ou uma apresentação de *slides* etc. Dessa forma é possível explorar esses recursos e descobrir suas potencialidades. Esse procedimento pode, sim, fazer parte de uma descoberta conjunta entre professores e alunos.

Os recursos são fundamentais. Não se trata apenas de utilizar o último recurso disponível, a lousa digital mais moderna ou os laboratórios mais equipados. O uso das tecnologias digitais só é válido se elas contribuírem para a aprendizagem. A utilização do computador, como uma simples máquina de escrever, não configura uma nova

coreografia didática. A simples digitação de um texto, quando pensada como parte de um processo que vai compor um todo, pode ser muito produtiva. Esse texto pode servir para confeccionar um livro, um cordel, uma exposição ou qualquer outra produção que o grupo for capaz de imaginar.

O envolvimento dos alunos no planejamento das aulas se soma à divisão das responsabilidades, das tarefas, das avaliações e da utilização de recursos digitais. Tudo isso faz parte do cenário, auxiliando na comunicação e na produção de produtos e aprendizagens e novos sentidos. Deste modo, é preciso ter presente que até mesmo:

[...] quienes han incorporado las nuevas tecnologías a su coreografía, no siempre utilizan esa plataforma para diversificar las fuentes de información y el modo de acceso a los contenidos de aprendizaje, sino para colgar materiales similares a los que podrían ofrecérseles por vías convencionales (ZABALZA, 2008, p. 9).

Os saberes pedagógicos ao serem mobilizados no desenvolvimento das coreografias didáticas compõem um esforço para além da simples utilização de uma tecnologia, desconecta da rede de saberes que já existe em cada aluno. Nesse sentido, a docência pode ser entendida como um processo complexo, pois envolve diferentes conhecimentos, lugares, tempos e sujeitos. Na afirmação de Cunha, a constituição da docência, se produz na medida em que:

O professor ensina a partir de sua experiência enquanto aluno, inspirado em seus antigos professores. [...] alicerça-se nas práticas historicamente construídas, delineando representações da profissão de professor que se estabelecem no senso comum. É um processo bastante presente na docência universitária, já que o professor desse nível de ensino, não tendo, geralmente, formação profissional para o magistério, tende a repetir práticas naturalizadas na sua cultura (CUNHA, 2006. p. 363).

Ao considerar que o professor universitário ensina a partir da sua experiência enquanto aluno, essa prática reflete na formação do professor da Educação Básica que também sofre as influências de práticas historicamente constituídas. Esse entrelaçamento histórico-cultural projeta um ecossistema de coreografias didáticas em sua maioria pobres, engessando o modelo de ensinagem em todo o cenário educacional.

Refletir sobre a utilização das tecnologias digitais, como um poderoso recurso para a criação e manutenção de novas coreografias didáticas, que possam resultar em construções favoreçam o processo de ensino e aprendizagem. Esse movimento nos

remete a atuação docente na perspectiva de um sujeito participante, sendo este um aspecto importante para a função social da utilização das tecnologias em especial a internet, pois:

Esse terreno da internet evidencia que a tecnologia passa a ser, ela mesma, um componente político fundamental, sobre o qual se dá parte dessa batalha entre competição e colaboração. Dependendo da forma como é arquitetada essa tecnologia, dependendo dos códigos, dos aplicativos e protocolos utilizados, está se condicionando o uso dessa tecnologia (BRANT, 2008. p 71).

Nesse sentido, consideramos que os recursos digitais antes de passar a fazer parte do cenário escolar compõem parte de uma sociedade globalizada, onde: “Os meios de comunicação transformam-se em um poder a mais, encarregados de formar uma opinião de pública favorável aos mercados sem fronteiras, sem limites e isentos de qualquer compromisso moral” (PIZZI, 2005, p. 302).

Considerando o exercício da docência como parte de um cenário político, social e histórico a utilização dos recursos digitais não se apresenta somente como mais um recurso didático, mas também como uma possibilidade de mediar processos de diálogo, reflexão e movimento das práticas pedagógicas constituídas historicamente. Assim, a mobilização de novas coreografias didáticas perpassa os conteúdos balizados pelo currículo, oferecendo um suporte metodológico para o professor organizar sua ação docente.

Considerações finais

Os cenários da escola, as possibilidades metodológicas, os recursos didáticos e as novas tecnologias se apresentam como campos de pesquisa que tencionam fortemente o trabalho do professor. Pensar a atuação desse profissional especificamente na Educação Básica, considerando essa modalidade educativa como alicerce para todas as outras que compõem o ensino formal, representa resgatar a atuação do professor que trabalha como formador de formadores e como os movimentos constitutivos da docência universitária refletem na Educação Básica.

No cenário educacional as tecnologias digitais se apresentam como um poderoso recurso para enriquecer as coreografias didáticas, considerando a sua utilização a partir de um roteiro contextualizado que não roube a cena dos atores envolvidos. Ao mesmo tempo requer uma atualização constante do docente, esse movimento de apropriação dos recursos tecnológicos na escola, não passa somente pelo domínio e planejamento do professor, como também pelo direcionamento de sua utilização.

Essas tecnologias digitais se apresentam como um fator impulsionador, mas não o principal, se comparado a todo o cenário educacional. Planificar ações que envolvam as novas tecnologias sem associar à novas coreografias didáticas, não caracteriza uma inovação para os processos de ensino e aprendizagem, pois essas coreografias compreendem além das novas tecnologias, considerando os sujeitos participantes desse palco de aprendizagens, construções e desconstruções, a partir de seu contexto histórico e social.

Comprendemos assim, a apropriação dos sentidos propostos por Zabalza ao transpor a noção de coreografia para a sala de aula como um ganho para fomentar a articulação das práticas pedagógicas, oferecendo, portanto, uma possibilidade de inovar a prática docente, articulando um movimento positivo para modificar o espaço tanto da escola, como da universidade, num verdadeiro palco para novas descobertas, construções e modificações de saberes e ações.

O professor, enquanto sujeito participante na condição de autor e co-autor, que considera a bagagem social e histórica do seu público é capaz de remodelar o palco das suas apresentações, proporcionando a sua platéia a experiência de vivenciar diversos papéis, alternando entre protagonistas e coadjuvantes que moldam e reordenam as cenas e os roteiros, a partir da avaliação e reorganização de cada espetáculo, criando, assim, um novo ecossistema de novas coreografias didáticas ricas.

Referências

ALTET, M. As competências dos professores profissionais: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber ao alisar. In: PERRENOUD, Ph.; PAQUAY, L.; ALTET, M.; CHARLIER, E. (Orgs.). **Formando professores**

profissionais. Quais estratégias? Quais competências? 2. ed. revista. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BRANT, J. O lugar da educação no confronto entre colaboração e competição. In: PRETTO, N. L.; SILVEIRA, S. A. (Org). **Além das redes de colaboração:** internet, diversidade cultural e tecnologias do poder. Salvador: EDUFBA, 2008.

CHARLIER, E. (Orgs.). **Formando professores profissionais.** Quais estratégias? Quais competências? 2. ed. revista. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CUNHA, M. I. Verbetes. In: CUNHA, M. I.; ISAIA, S. **Professor da Educação Superior.** -Glossário- vol. 2. Brasília/ INEP, 2006.

FERNANDES, C. Currículo e prática pedagógica da educação superior. In: MOROSINI, M. (Ed.). **Enciclopédia de pedagogia universitária:** glossário. Brasília, v. 2, 2006.

OSER, F. K. E BAERISWYL, F. J. Choreographies of teaching: bridging instruction to teaching". In: RICHARDSON, V. **Handbook of research on teaching.** Washington: AREA, 2001. pp. 1031-1065.

PIZZI, J. **O conteúdo Moral do agir comunicativo.** São Leopoldo: Editora Unisinos, 2005.

ZABALZA, M. A. **Educação.** Porto Alegre, v. 31, nº 3, p. 199-209, set./dez., 2008.

_____. **Ser profesor universitario hoy.** En La cuestión universitaria. 5. pp. 69-81. 2009. Disponível em: http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web/grafica/articulos/imgs_boletin_5/pdfs/LCU5-7.pdf?PHPSESSID=38cg680e8befspnirchphevbo3.

_____. Uma nova didáctica para o ensino universitário: respondendo ao desafio do espaço europeu de ensino superior. In: **Sessão Solene comemorativa do Dia da Universidade – 95º aniversário da Universidade do Porto.** Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, mar/2006.

_____. Prologo. In: SANTOYO, Margarita; ARELLANO, José. **Investigar con Mapas Conceptuales:** Procesos metodológicos. Madrid: Narcea.2009.