

METODOLOGIA DO ENSINO SUPERIOR

MÓDULO XI

Profª. Keite Maria Santos do Nascimento Lima (Org.)

Mestra em História

Especialista em História Regional

Licenciada em História

METODOLOGIA DO ENSINO SUPERIOR

MÓDULO XI

Profª. Keite Maria Santos do Nascimento Lima (Org.)

Mestra em História

Especialista em História Regional

Licenciada em História

ATENÇÃO!

Este módulo está disponível apenas como base para estudos deste curso.

Não é permitida qualquer forma de comercialização do mesmo.

Os créditos de autoria dos conteúdos deste material são dados aos seus respectivos autores citados nas Referências Consultadas.

Caro(a) aluno(a),

O Instituto Pró Saber tem o interesse contínuo em proporcionar um ensino de qualidade, com estratégias de acesso aos saberes que conduzem ao conhecimento.

Todos os projetos são fortemente comprometidos com o progresso educacional para o desempenho do aluno-profissional permissivo à busca do crescimento intelectual.

Através do conhecimento, homens e mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam opiniões, constroem visão de mundo, produzem cultura, é desejo desta Instituição, garantir a todos os alunos, o direito às informações necessárias para o exercício de suas variadas funções.

Expressamos nossa satisfação em apresentar o seu novo material de estudo, totalmente reformulado e empenhado na facilitação de um construto melhor para os respaldos teóricos e práticos exigidos ao longo do curso.

Dispensem tempo específico para a leitura deste material, produzido com muita dedicação pelos Doutores, Mestres e Especialistas que compõem a equipe docente do Instituto Pró Saber.

Leia com atenção os conteúdos aqui abordados, pois eles nortearão o princípio de suas ideias, que se iniciam com um intenso processo de reflexão, análise e síntese dos saberes.

Desejamos sucesso nesta caminhada e esperamos, mais uma vez, alcançar o equilíbrio e contribuição profícua no processo de conhecimento de todos!

*Atenciosamente,
Setor Pedagógico*

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	4
UNIDADE I - DOCÊNCIA SUPERIOR — UMA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA	5
1. BREVE HISTÓRICO SOBRE O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO	6
2. FUNÇÃO DOCENTE NA SOCIEDADE CAPITALISTA.....	10
3. FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: POSSIBILIDADES E OS LIMITES QUE COMPROMETEM UMA PRÁTICA REFLEXIVA.....	12
UNIDADE II - A DIDÁTICA E O ENSINO SUPERIOR.....	17
1. A DIDÁTICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICO/TÉCNICO/OPERACIONAL.....	17
2. OS DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS PARA O ENSINO UNIVERSITÁRIO.....	21
UNIDADE III - QUESTÕES DE METODOLOGIA DO ENSINO SUPERIOR – A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DA ATIVIDADE DE APRENDIZAGEM.....	27
1. O ENSINO E O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO – O ENSINO DESENVOLVIMENTAL.....	29
2. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO GERAL (EXPLICITAÇÃO)	31
2.1 REFLEXÃO	31
2.2 ANÁLISE.....	31
2.3 INTERNALIZAÇÃO DOS CONCEITOS	31
3. REQUISITOS PARA O PLANEJAMENTO DO ENSINO	32
4. ETAPAS DO PROCESSO DE ASSIMILAÇÃO DE GALPERIN.....	32
5. MOMENTOS OU ETAPAS DA ATIVIDADE COGNOSCITIVA HUMANA.....	33
UNIDADE IV - PLANEJAMENTO DE ENSINO: PECULIARIDADES SIGNIFICATIVAS.....	35
UNIDADE V - ESTRUTURA DE PLANO DE CURSO.....	42
REFERÊNCIAS	46

APRESENTAÇÃO

Esse módulo reúne algumas reflexões acerca da formação e docência no ensino superior. Inspirado nas lutas cotidianas vividas em sala de aula ao longo de 15 anos, nos debates realizados em diversos espaços educativos e nas leituras solitárias sobre o processo educacional brasileiro, aceitei o desafio de organizar, sistematizar e apresentar aos futuros colegas algumas análises e reflexões sobre os limites e possibilidades de atuação do professor universitário. A nossa pretensão com esse estudo é contribuir para a formação e aperfeiçoamento de professores e profissionais que objetivam atuar no ensino superior.

Especificamente, apresentaremos uma análise sobre o ensino universitário, abordando as seguintes questões: Qual a função do professor universitário na sociedade capitalista? Quais os entraves que os impossibilitam de desenvolver uma prática reflexiva? Quais os paradigmas que norteiam sua formação? Quais procedimentos didáticos devem ser desenvolvidos para o ensino superior?

Neste sentido é que apresentamos o presente módulo que está dividido em quatro capítulos. O primeiro contém análises e reflexões acerca do processo histórico da implantação do ensino superior no Brasil, assim como, discute a função de professores universitário na sociedade atual e a necessidade de uma contínua reflexão sobre a prática. No segundo capítulo propomos algumas discussões teóricas sobre o processo de ensino-aprendizagem, salientando o papel da didática nesse contexto. O terceiro e quarto capítulos, apresentamos artigos de dois pesquisadores que trabalham os procedimentos metodológicos necessários à atuação do professor em sala de aula. São manuais práticos que orientam as ações do professor.

Selecionamos questões e temas que consideramos importantes objetos de investigação e problematização nos cursos de formação de professores universitários: a história da universidade, os passos para a formação inicial e continuada dos professores de ensino superior, as questões didáticas, práticas pedagógicas, sugestões de metodologia, as técnicas de ensino, o planejamento, visando oferecer um suporte sistemático e pedagógico para os futuros professores de nível superior.

UNIDADE I

DOCÊNCIA SUPERIOR — UMA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA

Todos os grandes pedagogos, cada um ao seu modo, consideraram o professor ou o educador um inventor, um pesquisador, um improvisador, um aventureiro que percorre caminhos nunca antes trilhados e que pode se perder caso não reflita de modo intenso sobre o que faz e caso não aprenda rapidamente com a experiência. (PERRENOUD, 2008).

Vivemos um tempo de mudanças e incertezas. E o homem moderno, diante das transformações políticas, sociais, econômicas e tecnológicas, que marcam a sociedade contemporânea cada dia mais competitiva, opressiva e antagônica, ao que tange valores morais e culturais, busca se adaptar a esse mundo social em que se articulam neoliberalismo econômico, ortodoxias e neoconservadorismo moral e político.

O indivíduo vive as ambiguidades de um sistema capitalista focado no progresso econômico, que, se por um lado prima pela qualificação do profissional através do discurso da “competência humana institucionalizada, estimula a competitividade e prega a justiça social, por outro, a “economia social de mercado”, ao tornar o emprego mais produtivo, em virtude da especialização dos profissionais, não o torna mais abundante (Demo *apud* Passos, 2009, p.27). Daí nos deparamos com o aumento de desempregados e de subempregos que acentuam as desigualdades sociais.

O sistema educacional brasileiro, nesse contexto, vive uma crise que repercute em suas instituições escolares, na formação do professor e principalmente na incompatibilidade entre o ato de educar — preservação e transmissão cultural — e as atitudes do homem moderno diante do velho e do passado (FONSECA, 2003, p.31).

Tendo como referência essas observações mais gerais, nos propomos a fazer uma breve reflexão em torno da estrutura do ensino universitário brasileiro, problematizar a função docente na sociedade capitalista e o processo de formação do professor universitário.

1. BREVE HISTÓRICO SOBRE O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

A instituição universitária é uma criação específica da civilização ocidental. Surgida na Itália, na França e na Inglaterra no início do século XIII, durante a Idade Média, disseminou-se por toda a Europa e por todos os continentes nos séculos XIX e XX. Terminologia que suscita muitos significados, a Universidade, em sua gênese era um local de aprendizagem; o primeiro modelo de organização genuinamente democrática que primava pela cultura superior do espírito, quando ainda não existia imprensa, jornais e revistas (Passos, 2009, p.31) ¹. Dessa forma, esta Instituição desenvolvia o importante papel de unificador da cultura medieval.

Se na Europa medieval a educação já era alvo de grande prestígio e imprimia significativas mudanças nas sociedades que culminou, ao longo dos séculos, com a consolidação da economia capitalista, o desenvolvimento social e o estabelecimento de instituições democráticas, no Brasil, entretanto, o ensino superior teve origem somente no século XIX em virtude da chegada da família real portuguesa, em 1808.

Para Ghiraldelli Júnior,

foi com a vinda da Corte portuguesa para o Brasil, em 1808, que o ensino realmente começou a se alterar mais profundamente. O Brasil, com D.João VI no Rio de Janeiro, passou a ser a sede do reino português. Com isto, uma série de cursos, tanto profissionalizante em nível médio como em nível superior, bem como militares, foram criados para tornar o ambiente realmente parecido com o queria de ser a Corte [...] (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p.28).

Na história da educação brasileira, percebe-se que o ensino superior teve um desenvolvimento tardio. A formação de cursos superiores no período colonial atendia a necessidade de formação de profissionais que servissem ao Rei e à Corte Portuguesa. As Escolas Régias Superiores, inauguradas a partir de 1820, disponibilizavam os cursos de Direito, Medicina, Engenharia, Agronomia, Química, Desenho Técnico, Economia Política e Arquitetura. Pensados numa concepção autárquica de educação, os currículos desses cursos eram seriados e as disciplinas ministradas eram específicas para a formação de profissionais que atendessem às

¹ O termo “universidade” foi usado ao longo dos séculos foi empregado para designar diferentes situações. “Entre os romanos o termo *universitas* designara um colégio, uma associação. Na Idade Média aplicou-se a um conjunto de pessoas, usou-se como fórmula de tratamento no início das cartas *universitas vestras*, a todos nós, que soava como nossa fórmula ‘prezados senhores’ e também serviu para designar uma pessoa jurídica tal como *universitas mercatoru*, a corporação de comerciante.” (Nunes *apud* Pachane, 2006, p. 5227).

necessidades do governo imperial e contribuíssem na consolidação de uma infraestrutura que garantissem a sobrevivência da Corte na colônia (MENDONÇA, 2009, p.131)

De lá para cá ocorreram significativas mudanças na estrutura organizacional das universidades brasileiras. Todavia, o sistema universitário brasileiro passou por algumas reformas ao longo do século XX para que pudesse se tornar um lugar mais democrático, de produção de saberes, de questionamento, de formação de cidadão e tentativa de minimizar a reprodução das desigualdades sociais.

A universidade no Brasil desde a sua implantação era um espaço restrito à elite. Até porque no Brasil do início do século XX, setenta por cento da população era analfabeta. Nos anos de 1960 cursar a universidade era a chance real de ascender socialmente. Significava também a esperança de mudança social. Para tanto, a reforma universitária se fazia urgente. Estudantes, nesse período, se mobilizaram no intuito de pressionar o governo brasileiro para a reestruturação das universidades. Em 1961, a UNE — União Nacional dos Estudantes, em um Seminário no Estado da Bahia, aponta as seguintes diretrizes para a reforma universitária: a abertura da universidade ao povo, através da extensão universitária e dos serviços comunitários; a democratização da educação em todos os níveis, a colocação da universidade a serviço das classes desvalidas, enfim era proposta a modernização dessa instituição (MENDONÇA, 2009, p.145).

Destarte, a grande mobilização e a certeza de uma provável democratização do ensino superior no governo de João Goulart, a implantação de um sistema Militar em 1964 pôs fim às esperanças de milhares de brasileiros, que almejavam pela oportunidade de serem inseridos no processo educacional. Para Ghiraldelli Júnior (2009, p.117),

[...] A reforma implantada pela Ditadura Militar através da Lei 5.580/68 se fez no sentido contrário do que seria a reforma pretendia no período de João Goulart, apesar de dissimular suas intenções. Na prática, era para muitos do governo apenas uma forma de abafar a crise estudantil que se aguçou naquele ano. Crise esta que, ao menos em parte, espelhava justamente os desejos dos setores médios em democratizar o acesso à universidade — o que se mostrava no “problema dos excedentes”.

Essa lei impôs às universidades o sistema de departamentalização, que desvinculou o ensino da pesquisa. A matrícula por disciplina estabeleceu o regime de créditos e adotou o vestibular unificado e classificatório — medida que usurpou o direito de matrícula dos estudantes já aprovados no vestibular, já que muitos estudantes que passavam no vestibular, por

conta das poucas vagas oferecidas, não podiam cursar. Essa era uma das bandeiras levantadas pela UNE.

Os militares alteraram o currículo escolar, eliminando disciplinas importantes para a formação intelectual e crítica do aluno, como as ligadas às humanidades. A política educacional favoreceu a escola privada, com o argumento de que a boa formação intelectual era uma mercadoria a ser comprada pelo país. Com isso, a escola pública foi preterida e teve seu aspecto disciplinar reforçado. A qualidade intelectual do aluno foi, conseqüentemente, afetada. Paralelamente, viu-se o avanço compulsório da profissionalização técnica em nível médio. Essa política adotada concebia que a maior parte dos jovens deveria tornar-se mão de obra barata para a indústria e que, para isso, não necessitava de uma sólida formação.

Enfim, essa maneira de conceber a educação acentuou a desigualdade social no país e manteve a educação como privilégio de classe. A universidade e a escola assumiram ainda mais o papel de instrumento de dominação social e serviu, por um lado, para consolidar a enorme concentração de renda no Brasil e, por outro, para perpetuar e acentuar a pobreza e a miséria.

Somente após o fim da ditadura, com a implantação de um regime democrático, a universidade pôde voltar a ser objeto de atenção por parte do Estado, passando a incentivar ou criar formas mais efetivas de promover a inclusão social. Nas últimas décadas do século XX o sistema de ensino superior no país passou por várias reformulações, a citar: aumento de vagas, reformulação curricular, criação de novas instituições, aumento no sistema de pós-graduação, e por fim a produção intelectual de uma vasta bibliografia nas diversas áreas educacionais, que contribuiu para as mudanças ocorridas no ensino brasileiro desde a educação básica até o ensino superior.

Ao que tange as universidades, estas passam a ser consideradas locais que devem formar cidadãos nas diferentes áreas de conhecimento, colaborando com sua formação contínua, para que estes estejam habilitados tanto para o mercado de trabalho quanto para participarem no desenvolvimento da sociedade. Deve-se salientar também que outra finalidade do ensino superior, estabelecida pela Lei 9.934/96, a LDB — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional —, no inciso II do art.43 é: “[...] *suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultura e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os*

conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração".

Neste contexto pela busca de qualidade para as universidades e faculdades de todo o país, a Secretaria de Ensino Superior do MEC, em 1997, solicitou ao governo federal, propostas de Diretrizes Curriculares para os Cursos Superiores de Graduação. Para que o projeto ocorresse de forma democrática e atendesse a necessidade de cada área de conhecimento foram nomeadas comissões de especialistas de cada área com base nos nomes sugeridos pelas instituições, entidades e organizações (FONSECA, 2005, p.64). Cada grupo de professores elaborou um texto/documento das diretrizes que estabelecia: a estruturação dos cursos, os conteúdos, a duração mínima, o perfil do profissional, as competências e habilidades, os estágios e as atividades complementares, a formação continuada e a conexão com a avaliação institucional.

Essas diretrizes foram pensadas, com o objetivo de servir de referências para as IES — Instituição de Ensino Superior — na organização de seus programas de formação, possibilitando liberdade às comissões formadas na construção dos currículos e privilegiando a indicação de áreas de conhecimento a serem consideradas, ao invés de estabelecer disciplinas e cargas horárias definidas (Edital 4/97).

Essa preocupação em torno da melhoria do ensino superior no Brasil foi um passo importante para tornar a educação universitária mais significativa no processo de formação dos indivíduos, para superar um modelo de racionalidade técnica norteador da organização de programas que visavam à formação de professores e, enfim, para promover saberes plurais e complexos requeridos na atualidade.

Uma década após o estabelecimento dessas propostas, o MEC fez um levantamento para detectar a quantidade de instituições superiores no país. Os dados da pesquisa demonstraram 106 federais, 82 estaduais, 61 municipais e 2032 instituições particulares. O resultado da pesquisa certamente influencia na busca pelas instituições particulares, todavia, o acesso ao ensino superior continua restrito a uma parcela da população ainda que o ingresso na universidade venha aumentando nos últimos anos. Diante disso, é possível questionar: como, os professores do ensino superior podem contribuir para mudar essa realidade? Como atuar de maneira que prepare os graduandos para serem cidadãos mais críticos e transformadores?

2. FUNÇÃO DOCENTE NA SOCIEDADE CAPITALISTA

Atuar na docência superior requer que o professor/orientador não perca de vista que é na formação inicial, ou seja, nos cursos superiores de graduação, que os saberes históricos, pedagógicos, técnicos são mobilizados, problematizados, sistematizados e incorporados à experiência de construção do saber. Em virtude disso para estar apto a atuar nesse ensino, sua formação não deve prescindir do desenvolvimento de habilidades e competências que são adquiridas ao longo de trajetória acadêmica. Trajetória esta que se inicia com a graduação e que deve ir além, com a participação em cursos de especialização, mestrado e doutorado.

O professor ou profissional que se propõe a atuar em alguma Instituição de Ensino Superior deve ser “competente em uma determinada área de conhecimento” ter “domínio na área pedagógica”, que o envolve o ato de ensinar. Para Passos:

[...] O professor deve ser visto como conceitor e gestor de currículo, preocupando-se com a valorização do conhecimento e sua atualização, com pesquisa, crítica e cooperação, com os aspectos éticos do exercício da profissão, com os valores sociais, culturais, políticos e econômicos, com a participação na sociedade e o compromisso com sua evolução (PASSOS, 2009, p.36).

Essas exigências são básicas para que o ensino superior tenha qualidade. O docente precisa investir continuamente em sua formação priorizando o ensino/pesquisa/extensão, pois só assim terá condições de possibilitar aos seus alunos um arcabouço de conhecimentos que lhes dê sustentação teórica e prática para enfrentar os desafios de sua profissão. Assim, o professor deve contribuir para que a formação universitária consista em um espaço de diversificação, do debate, de pesquisa, de participação, de criticidade e de ação, superando a postura tradicional de alguns docentes, que davam respostas prontas para todas as situações, desvinculando os saberes adquiridos na universidade da realidade profissional do discente.

Para Demo (2000, p.130), essa atitude do professor acarreta sérias conseqüências, tais como:

- o aluno que apenas escuta exposições do professor, no máximo, se instrui, mas não chega a elaborar a atitude do aprender a aprender;
- o professor sem produção própria não tem condições de superar a mediocridade imitativa, repassando, pois, esta mesma;

- é absurdo aceitar que, no percurso de um professor que lê em outros autores e repassa para alunos, que, por sua vez, também apenas escuta e copia, aconteça qualquer coisa de relevante, sobretudo informação ativa;
- reduzida a vida acadêmica apenas a isto, não acontece o essencial, seja na linha da qualidade formal (instrumentação técnica da autossuficiência), seja na linha da qualidade política (fundamentação da cidadania);
- quem permanece no mero aprender, não sai da mediocridade, fazendo parte da sucata;

Essas análises pontuadas por Demo nos levam a refletir sobre a necessidade de superarmos essa visão do conhecimento compartimentalizado e passivo, dado, sobretudo, avaliarmos nossa responsabilidade na formação de futuros profissionais, que precisam ser orientados no sentido de interagir com o saber/saberes numa perspectiva de descoberta, investigação, reflexão e produção, para que a partir dessas atitudes possam estar hábeis e capacitados para o mercado de trabalho e para sua atuação enquanto cidadão.

A sociedade, cada dia mais competitiva, exige do professor novas demandas como: preparar o aluno afetivamente para seus fracassos e vitórias, resolver os problemas de indisciplina, orientar pais na educação de seus filhos, desenvolver metodologias que tornem a aprendizagem mais significativa, resolver os problemas da violência e das drogas, restaurar a importância dos conhecimentos e a perda da credibilidade na ciência, enfim, ir além de ser um mero reprodutor de conhecimentos e tornar-se um educador apto a enfrentar as exigências e paulatinamente formar a identidade de ser professor.

O ato de ensinar se configura, sobretudo, na ação. De acordo com o conceito de *AÇÃO DOCENTE*, a profissão de educador é uma *PRÁTICA SOCIAL*. Como tantas outras, é uma forma de se intervir na realidade social, no caso por meio da educação que ocorre não só, mas essencialmente, nas instituições de ensino. Isso porque a atividade docente é ao mesmo tempo *PRÁTICA E AÇÃO*. Não basta que os professores de ensino superior dominem teorias, conceitos, categorias, ou seja, conjunto particular de conhecimentos específicos de sua área, é preciso entender a práxis docente como atividade de transformação da realidade, para isso precisa de competência, de conhecimento, de sensibilidade, da ética, de estética, de consciência política.

Enfim, transpor a fronteira entre a docência baseada no ensino e a docência baseada na aprendizagem (PASSOS, 2009, p. 39).

Essas reflexões nos instigam às seguintes questões: Será que estamos cientes da responsabilidade de ser professor? Estamos dispostos a investir tempo, dinheiro numa formação acadêmica/intelectual? Estamos preparados para as decepções, frustrações, dificuldades, ou somente pensamos nas alegrias, prestígio social, e no *status* de ser reconhecido enquanto professor universitário? Eu me reconheço enquanto professor/orientador, ou lecionar significa um acréscimo no orçamento doméstico?

A proposta de refletirmos sobre essas questões é para percebermos que ao nos propormos adentrar no universo da docência é preciso estar conscientes de que os desafios a serem superados são muitos. Para Chaunu “(...) ensinar não é uma profissão que se exerça algumas horas por semana: é uma forma de partilhar o saber, um modo de relação com os outros (...)”. (CHAUNU *et al.apud* FONSECA, 2005, p.83); é confrontar cotidianamente com mundos diferentes, com a heterogeneidade dos alunos, com seus saberes, com suas dificuldades e com as nossas também, pois, segundo Paulo Freire, “(...) quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2010, p.23).

3. FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: POSSIBILIDADES E OS LIMITES QUE COMPROMETEM UMA PRÁTICA REFLEXIVA

O professor universitário atualmente precisa desenvolver habilidades e competências que possam prepará-los para o desafio de atender à demanda massiva que se instaura no ensino superior. As políticas e as propostas curriculares adotadas dentro das IES — Instituições de Ensino Superior — são pensadas para atender um mercado cada dia mais competitivo e excludente que não possibilita uma formação docente reflexiva, já que conduz os profissionais da área de educação, principalmente do ensino superior, a uma busca apressada por títulos acadêmicos, que os tornam especialistas em disciplinas predeterminadas, fragmentando assim as diversas dimensões do conhecimento. Em contrapartida, o mundo globalizado exige saberes cada vez mais polidisciplinares, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários. (MORRIN, 2003, p.9)

Contudo, essa necessidade de uma formação rápida e sem consistência teoria/prática dificulta a formação de um professor reflexivo contribuindo para a “proletarização” do ofício do professor, que segundo Philippe Perrenoud (2008, p.10) reduz sua prática a meros executores de diretrizes impostas tanto pela a autoridade escolar tradicional quanto por grupos de especialistas que planejam o currículo, as estruturas e organização do trabalho, as tecnologias educativas, os manuais os espaços e os tempos escolares.

Superar essa distância entre os intelectuais que em sua grande maioria estão fora de sala de aula — mas são contratados pelos governos para pensar e promover mudanças no ensino — e o professor que convive com os reais problemas da educação, que não são tratados nos compêndios, nos livros, tampouco são resolvidos apenas com o auxílio dos saberes teóricos e dos procedimentos sugeridos, é o grande desafio da educação contemporânea.

O primeiro passo para superar as divergências que ocorrem em no sistema educacional é cotidianamente desenvolver-se a capacidade de *refletirmos “em” e “sobre” nossa ação*. O paradigma do profissional reflexivo contrapõe a ilusão “(...) de que a ciência oferecia uma base de conhecimentos suficiente para uma ação racional” (PERRENOUD, 2008, p.15). Essa postura teórico-metodológica é o ponto de partida para formarmos profissionais/intelectuais capazes de elaborar uma interpretação própria sobre as modificações e permanências da sociedade e do sistema educacional, oferecendo respostas eficientes às novas situações. Portanto, para os educadores o desafio é:

- ampliar as bases científicas da prática, onde elas existem, e lutar contra uma ignorância ainda muito ampla das ciências humanas, da psicologia e, acima de tudo, das ciências sociais;
- não mistificar e desenvolver formações que articulem racionalidade científica e prática reflexiva, não como irmãs inimigas, mas como duas faces da mesma moeda (*Idem*, p.16).

Essas discussões trazidas por Perrenoud estão bem explícitas em um conceito definido por Tardif (*apud PASSOS, 2009*), que é o de “epistemologia da prática profissional”.² A epistemologia relacionada à prática profissional refere-se ao “(...) estudo do conjunto dos saberes

² Epistemologia palavra de origem grega *episteme* = ciência, conhecimento científico e *logos/logia* = verbo, palavras, estudo, discurso.

utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano, para desempenharem todas as suas tarefas”. (*Idem*). Esses estudos/pesquisas, que investigam o ensino em situação, se bem direcionadas, podem dar suporte ao professor universitário na tarefa de refletir e modificar sua prática, pois a finalidade desses trabalhos é:

[...] oportunizar uma reflexão **na** ação docente, uma reflexão **sobre** a ação docente e uma reflexão **sobre a** reflexão da ação. Destarte, o investigador, ao trabalhar a epistemologia da prática, percebe a importância do papel docente que não se limita ao de transmissor de saberes produzidos por outros, passando ao de agente construtor de saberes pedagógicos que constituem os fundamentos da prática, de sua identidade, de suas habilidades e competências profissionais. (PASSOS, 2009, p.42).

Nesse sentido, é importante verificar que ensinar no século XXI requer uma prática transformadora, reconstrutiva que deve abolir a ortodoxia, aos saberes práticos e começar e desenvolver uma relação entre o saber e a profissão que culminará em uma reflexão. Para Demo (1996, p.17), a pesquisa é fundamental para que o professor possa ultrapassar a posição de mero reprodutor de conhecimentos e torne um mestre/ orientador e isso só será possível se o professor promover a relação entre o conhecimento teórico adquirido na academia, o contexto educativo no qual está inserido e sua prática.

Durante muito tempo, na formação de professores ocorria uma supervalorização de um ensino propedêutico em detrimento de uma formação mais ampla. Nesta perspectiva de ensino, a pesquisa era desvalorizada, desnecessária, já que a teoria era desvinculada do campo de atuação profissional dos futuros formandos. A discussão em torno da necessidade da prática de pesquisa na formação do professor inicia-se no final do século passado quando teóricos da educação passa a vê-la como: princípio científico e educativo; um elo importante entre pesquisa e prática no trabalho e a formação; ferramenta didática que articula o saber e a prática docente; instrumento de reflexão coletiva sobre a prática, enfim pode favorecer o trabalho conjunto da universidade com as escolas públicas, por meio da pesquisa colaborativa. (ANDRÉ, 2001, p.56).

É imprescindível que professores do ensino superior desenvolvam habilidades e competências para trabalhar com o ensino/pesquisa. Pesquisar, refletir sobre a pesquisa gera conhecimentos, mas para que ocorra produção de saberes necessitamos de todo um arcabouço de conhecimento teórico, conceitos e hipóteses específicos, vocabulário próprio, dispor de tempo, trabalhar em um ambiente que possibilite uma atitude investigativa. Esse é um grande desafio que requer parceria entre docentes, diretores e discentes.

A grande questão que se coloca é: O que o professor em conjunto com a equipe pedagógica e a direção da Instituição escolar e/ou universitária deve fazer para articular ensino e pesquisa na formação docente? Marli André (2001) no texto **“O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores”** aponta alguns caminhos, a citar:

- pensar numa organização curricular, em que disciplinas e atividades sejam planejadas coletivamente;
- possibilitar que a pesquisa perpassa as disciplinas e atividades do curso.
- que as pesquisas retratem o cotidiano escolar/universitário, visando aproximar os futuros formandos da realidade de sua profissão;
- os docentes devem inserir seus próprios temas e projetos de pesquisas nos programas das disciplinas que irão ministrar, dando aos seus alunos oportunidade
- de discutir os resultados de suas pesquisas, os dados analisados, a metodologia utilizada para que a partir daí possam propor e gerar novos temas e problemas.

Apesar da discussão do texto ser voltada para a formação de professores, não podemos perder de vista que essas diretrizes podem e devem ser seguidas para a formação de qualquer área de conhecimento. O ensino pensado a partir de um paradigma que prima pela pesquisa tem o propósito de ajudar o professor ou qualquer profissional a analisar e refletir sobre sua prática e trabalhar na solução de problemas que, porventura, possam surgir.

Apesar de todo o movimento em prol de uma valorização e da inserção da pesquisa nos currículos, para Perrenoud (2008) os cursos de assistente social, de enfermagem, como a psicologia clínica, a orientação escolar, o apoio pedagógico, são áreas que contam com o mínimo de prestígio na universidade, e, por isso, dispõem de poucos recursos e devem optar constantemente entre a pesquisa e a formação profissional. Essa realidade cria uma hierarquia entre as diversas áreas do saber, que é conseqüentemente, refletida nas relações na sociedade.

Por essas e outras razões se torna urgente à reflexão sobre a prática docente. As possibilidades de atuação, os limites impostos, a adoção de atitude ética, de cooperação, de socialização de conhecimento, da busca incessante para aprimorar a cada dia a ação docente. Segundo Perrenoud (2008), uma prática reflexiva pode proporcionar ao professor os seguintes benefícios:

1. Compensar a superficialidade da formação profissional;
2. Acumulação de saberes de experiência;
3. Evolução rumo à profissionalização;
4. Preparação para assumir uma responsabilidade política e ética;
5. Possibilidade de enfrentar a crescente complexidade das tarefas;
6. Ajuda na vivência de um ofício impossível;
7. Meios necessários para trabalhar sobre si mesmos;
8. Estímulo para enfrentar a irredutível alteridade do aprendiz;
9. Aumenta a cooperação entre os colegas;
10. Aumenta a capacidade de inovação.

Enfim, esses benefícios explicitados por Perrenoud podem ainda estar longe de serem alcançados na íntegra, contudo, discutir a viabilidade de incorporarmos uma postura reflexiva na prática docente já é primeiro passo para que as mudanças ocorram.

UNIDADE II - A DIDÁTICA E O ENSINO SUPERIOR

[...] quer se trate de uma aula ou de um programa a ser ministrado durante o ano inteiro, percebe-se que o professor precisa mobilizar um vasto cabedal de saberes e habilidades, porque sua ação é orientada por diferentes objetivos: objetivos emocionais ligados à motivação dos alunos, objetivos sociais ligados à disciplina e à gestão da turma, objetivos cognitivos, ligados à aprendizagem da matéria ensinada, objetivos coletivos ligados ao projeto educacional da escola etc. (Tardif, *apud* Passos 2000, p.15)

O processo de ensino é algo bastante complexo. Para Edgar Morin (2003) o “ensino”, arte ou ação de transmitir os conhecimentos a um aluno, de modo que ele compreenda e assimile, tem um sentido mais restrito, porque apenas cognitivo. A bem dizer, a palavra “ensino” não me basta, mas educação comporta um excesso e uma carência. “Educação” é uma palavra forte: “Utilização de meios que permitem assegurar a formação e o desenvolvimento de um ser humano; esses próprios meios”. (ROBERT *apud* MORIN, 2003, P.10). O termo “formação”, com suas conotações de moldagem e conformação, tem o efeito de ignorar que a missão da didática é encorajar o autodidatismo, ou seja, dar condições para que o professor desenvolva a autonomia em sua prática.

Como ensinar? Como selecionar conteúdos que sejam significativos e imprescindíveis à formação de meu aluno? Como desenvolver uma aula de tal maneira que os objetivos sejam alcançados? Como planejar uma aula? E avaliação? Como avaliar meu aluno numa perspectiva formativa e não só quantitativa? Essas são dúvidas corriqueiras que inquietam os profissionais que optam por atuar na área de educação. Os procedimentos didáticos precisam ser pensados, avaliados, executados para que o processo ensino/aprendizagem ocorra de maneira satisfatória.

1. A DIDÁTICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICO/TÉCNICO/OPERACIONAL

A didática — área de conhecimento que tem a “forma de ensinar” como seu objeto de estudo — dá suporte “teórico/técnico/operacional” para que o professor e/ou o profissional do ensino superior se prepare para “enfrentar” uma sala de aula. Contudo, é importante salientar que a didática não deve ser vista como uma disciplina que dá fórmulas do “como ensinar”. O desenvolvimento teórico e metodológico dessa área contribuiu para que o ensino e a forma de

ensinar fossem vistos além de uma opção individual do professor que organiza, seleciona e estrutura suas aulas. Ensinar é um ato político. Ele é determinado por uma prática social mais ampla que ultrapassa aos muros das escolas. Para DAMIS, a forma de ensinar (*apud* VEIGA, 2010, p.24), “(...) também determina a visão de mundo transmitida pelo conteúdo escolar (saber científico), por meio das ligações e articulações que são estabelecidas entre os elementos que a compõem (o professor, o aluno, os recursos, o saber) e a sociedade”. Nesta perspectiva, a didática é caracterizada como conteúdo-forma, isso quer dizer que para essa área, o processo de ensino:

[...] passa a ser de fundamental importância compreender e analisar as determinações, as ligações e as relações que ocorrem entre a sociedade e a escola, através do ensino. Neste caso, considerando que o professor, ao definir sua forma de ensinar, define, também, um conteúdo pedagógico implícito, o tratamento que reduz a *didática* apenas à operacionalização do “como ensinar” é superado pela compreensão do conteúdo implícito na forma de ensinar (VEIGA, 2010, p.31).

O ensino é visto num processo relacional entre educação-sociedade e a ação docente, neste contexto, deve ocorrer numa perspectiva de promover situações que favoreçam o diálogo, estimule a produção de conhecimentos, a reflexão para que os alunos tornem-se sujeitos ativos no processo de apropriação do saber sistematizado. Essa revisão na didática enquanto campo de estudo e disciplina pedagógica obrigatória dos cursos de formação de professores, de natureza teórico-prática, voltada para o processo de ensino e suas relações, iniciou-se em 1982, e veio contrapor ao modelo pedagógico dominante no qual a didática tinha um caráter meramente instrumental (MARTINS, 2010, p.78).

Romper com a visão mecanicista e ingênua das relações entre educação e sociedade, superar a visão de uma educação reprodutora de conhecimento, formar professores que compreendam a prática pedagógica como uma ação transformadora na qual o ensinar e o aprender ocorrem concomitantemente é um desafio tanto para educadores, especialistas que pensam e deliberam sobre a educação, quanto para os professores que vivem o cotidiano da sala de aula.

As resistências e dificuldades em se adaptar e adotar essas novas diretrizes da didática ocorrem em virtude da consolidação de um modelo de ensino focado na memorização, na técnica, na dissociação entre teoria e prática, no controle ideológico e administrativo dos professores pelo Estado. Durante muito tempo *Educar* e *Ensinar* implicava no estabelecimento

de um currículo fixo, que abrangia disciplinas consideradas importantes. Os professores eram meros transmissores do conhecimento e das habilidades a serem ensinadas. Por isso, a presença na sala de aula era essencial. Os alunos deveriam ser passivos e obedientes, além de ouvir atentamente os professores. Em contrapartida, os docentes recebiam os manuais, planejamentos e currículo a ser adotado e não dispunham de autonomia para renovar sua prática. Essa era uma visão tecnicista da educação.

A lógica de uma prática escolar desarticulada das transformações sociais e políticas, atrelada a um paradigma tradicional do conhecimento será contestada por pesquisadores, professores e principalmente pelos estudos da sociologia da educação que destacam a relação intrínseca entre o ensino e o contexto em que este é produzido, mostrando que “(...) o modo como a sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento educacional formal reflete a distribuição de poder e os princípios do controle social (Bernstein *apud* Cunha 2010, p.66).

A partir dessas reflexões fica evidenciado que as decisões pedagógicas não são autônomas, dependendo historicamente das relações econômicas, políticas e sociais que permeiam a sociedade. Para Cunha,

a compreensão destas questões desestruturou a didática que se fazia com base na perspectiva tecnicista porque, ao mesmo tempo em que ela se mostrava ineficiente, compreendia-se que as causas desse fracasso estavam, principalmente, na sua descontextualização e suposta neutralidade. A prática concreta desafiou ditames da pedagogia tecnicista que, alicerçada em conceitos da psicologia comportamental, reduzia os processos de ensinar e aprender a arranjos didáticos externos (Cunha *apud* Veiga, 2010, p.116).

No amplo debate ocorrido nos anos 80 e ao longo dos anos 90 do século passado, convicções e práticas pedagógicas foram reconstruídas sobre novas bases e como consequência desse processo, novos paradigmas pedagógicos emergiram. A renovação dos referenciais de análise e interpretação da realidade da educação brasileira contribuiu para que o processo de ensino e aprendizagem fosse analisado numa concepção político-social. Os principais paradigmas, segundo Cunha (2010, p.118) são:

a concepção bancária e a concepção libertadora de educação proposta por Paulo Freire. Para esse autor, na visão *bancária* de educação, “o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber... em lugar de comunicar-se o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os estudantes, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem” (FREIRE, 1979, p.66). Já na concepção *libertadora* o “educador-problematizador re-faz, constantemente seu ato na

cognoscibilidade dos educandos... e estes, em lugares de ser recipientes dóceis, são agora investidores críticos em diálogo com o educador, investigador crítico, também (*op.cit.*, p.80)”.

o conceito de *modernidade* para se opor à perspectiva de ensino tradicional de Pedro Demo. Para o autor, *modernidade*, “significa o desafio que o futuro acena para novas gerações, em particular seus traços científicos e tecnológicos” (DEMO, 1993, p.20). Inclui a capacidade de informação crítica como base da organização do sujeito histórico e a capacidade de atualização incessante, sobre o fulcro de “aprender a aprender”. Contrapõem-se a todas as formas mecânicas e repetitivas de aprendizagem, características do *ensino tradicional*.

o *paradigma dominante* e o *paradigma emergente* presentes nos estudos de Maria da Glória Pimentel (1993), com base em Boaventura Silva Santos (1987). O *primeiro* a autora define como “característica de um saber pronto, fechado em si mesmo, um produto organizado e estruturado sequencialmente, que deve ser transmitido em tópicos menores” (PIMENTEL, 1993, p.34). Para caracterizar o *emergente* a autora diz que se trata de conceber “o conhecimento como espaço conceitual, no qual alunos e professores constroem um saber novo, produto sempre contraditório de processos sociais, históricos, culturais e psicológicos” (*idem*, p.34).

a *práxis repetitiva* e a *práxis inventiva* da educadora Argentina Elisa Lucarelli. Usando referencial de Heller, a autora afirma que a *práxis repetitiva* “implica na repetição de esquemas práticos desenvolvidos por gerações anteriores e adquiridos por cada sujeito em particular”, enquanto a *práxis inventiva* inclui sempre a “produção de algo novo para o aprendiz, através da resolução intencional de um problema, que pode ser tanto de índole prática como puramente teórica” (LUCARELLI, 1994, p.11).

Percebe-se que os teóricos, ao traçarem um mapa dos modelos educacionais, estabelecem relações entre propostas pedagógicas antagônicas. De um lado, perspectivas de ensino que primam pela reprodução do conhecimento cientificamente acumulado, de outro, alternativas de ensino que figura o conhecimento como processo de produção, em que a dúvida e a incerteza são estímulos ao aprendiz. Esses núcleos de representações quanto à natureza do ensino e quanto à maneira como se aprende a ensinar favorecem a refletividade do professor quanto à sua prática.

A literatura pedagógica contemporânea através dessas discussões aponta o caminho a perseguir para que o ensino e a aprendizagem se libertem do domínio positivista e o ensino como produção do conhecimento possa ser realmente consolidado. Contudo, o entendimento da docência sobre novas perspectivas históricas e conceituais, aliadas à mudança paradigmática que traz uma nova concepção de conhecimento, será possível na prática desde que as políticas públicas educacionais adotadas promovam transformações no sistema educacional vigente. Investimentos na formação e a valorização dos professores se fazem urgentes, pois para que o docente deixe de ser um mero reprodutor de conhecimento e passe a promover situações em que a aprendizagem ocorra, precisa estar capacitado e estimulado para tal tarefa.

Ao refletir sobre a formação básica e a pesquisa acadêmica, Fonseca (2007, p.25) registra:

[...] hoje, os desafios da formação e da profissionalização docente constituem problemas complexos e, nesse sentido, demandam políticas sistêmicas capazes de enfrentar suas múltiplas dimensões; “ser professor”, “tornar-se professor”, “constituir-se professor”, “exercer o ofício” é viver a ambigüidade, é exercitar a luta, enfrentar a heterogeneidade, as diferenças sociais e culturais no cotidiano dos diferentes espaços educativos.

O ensino é uma atividade intelectual que envolve a responsabilidade daquele que exerce. Daí é exigido do professor certas atitudes, tais como: valorizar a ação reflexiva e a disciplina, tomada como a capacidade de estudar, refletir e sistematizar o conhecimento; estimular a dúvida e orientar o estudo para a emancipação do aluno; privilegiar a intervenção no conhecimento socialmente acumulado; valorizar o pensamento divergente, parte da inquietação e/ou provocar incerteza; valorizar a qualidade dos encontros com os alunos, oferecendo-lhes tempo disponível para o estudo e a investigação orientada; se ver como mediador entre o conhecimento, a cultura e a condição de aprendiz do estudante e, por fim, entender a pesquisa como um instrumento de ensino e a extensão como ponto de partida e de chegada da apreensão da realidade. Diante dessas demandas emergentes, questiono: quais os procedimentos didáticos devem ser adotados pelos professores no ensino superior para atender esse novo perfil da educação?

2. OS DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS PARA O ENSINO UNIVERSITÁRIO

Ao longo desse estudo, já salientamos a necessidade do professor do ensino superior investir em seu aprimoramento profissional através da participação em cursos em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado³, participação em cursos de formação pedagógica, que discuta os métodos de ensino, favoreça a incorporação de conceitos acerca do papel do professor em relação ao aluno, à instituição de ensino e à própria sociedade.

³ Este é um dos requisitos legais propostos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96) no Art.: 66, que assegura que a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. É considerável também a Resolução nº. 20/77 do Conselho Federal de Educação, publicada no Diário Oficial da União, no dia 06 de janeiro de 1978. Esta estabelece que as instituições de ensino superior devem aceitar docentes no seu quadro de funcionários e os candidatos ao cargo de docente devem ter a qualificação básica de pós-graduação comprovada pelo menos com trezentas e sessenta horas *lato sensu* e levar em conta os fatores relacionados com a disciplina ou o título de Doutor ou Mestre *stricto sensu*. (COSTA, 2008, p.46).

Faz-se necessário a participação em congressos, seminários, colóquios, que discutam a problemática do ensino e sua prática, assim os docentes poderão estar aptos a estimular a criação cultural, o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo, que são bases para o processo de construção do conhecimento.

Nesse sentido, o profissional do ensino superior necessita lançar mão dos saberes didáticos para compreender as demandas que a atividade de ensino produz, com base nas teorias, discussões acumuladas sobre essa questão. Esses saberes são negligenciados, pois durante muito tempo a formação específica — conhecimentos pedagógicos — para docência era compreendida como desnecessária. Essa atitude decorre principalmente de duas posturas: a ideia de que a docência é um *dom* e a de que *quem sabe fazer, sabe ensinar*.

Os saberes didáticos são essenciais para o ensino nas diversas áreas de conhecimento, já que articulam teoria da educação e teoria de ensino com outros saberes. São as ações da prática que direcionará a forma dos saberes. Assim a ausência do conhecimento desses saberes por parte do professor compromete a aprendizagem. Para Santos (*apud* PASSOS, 2009, p.43) o desconhecimento das práticas de ensino e dos procedimentos didáticos transforma o professor em:

[...] um “palanqueiro” e retórico, com discursos muitas vezes vazios, abusando dos recursos audiovisuais e da moderna tecnologia, tentando cumprir seu papel de transmissor de informações, que dificilmente se transformarão em conhecimento. Não é incomum nesse tipo de aula, o aluno aproveitar a penumbra da sala de aula para um cochilo ou para um devaneio, não vendo a hora de a sessão de “tortura” terminar e ele ir para casa ou ao encontro da “turma” no barzinho de costume.

A ausência de valorização do conhecimento pedagógico dificulta e limita a ação do professor universitário. O desconhecimento, ou o conhecimento superficial da arte de ensinar numa abordagem político-ideológica, que evidencie a relação entre conhecimento, poder e formação das sociedades; ética, que destaque a relação entre conhecimento e formação humana, direitos, igualdade, cidadania; psicopedagógica e estética, que contribui para que o professor veja o processo de ensino de forma naturalizada, sem perceber que está atuando em um campo minado de ideologias e valores.

Segundo Fonseca (2007, p.48), nós, professores, ao atuarmos em diferentes espaços educativos, temos a possibilidade de desconstruirmos discursos antidemocráticos, monoculturais, preconceituosos e difusores de estereótipos. Para tanto, essa condição só será possível se, no

decorrer de sua formação, o docente tiver desenvolvido competências e habilidades que o qualifique para exercer essa condição de um professor transformador.

O professor Masetto (2008), um dos principais autores brasileiros que analisam e desenvolvem propostas de aprimoramento para a formação de profissionais para o ensino universitário, define a docência no ensino superior como domínio de conhecimentos específicos em uma determinada área a serem mediados por um professor para os seus alunos. Afirma que o(a) professor(a) universitário(a) é um(a) profissional da educação na atividade docente, e como tal não pode minimizar o valor e a necessidade de uma sólida formação pedagógica. Postula também que, no contexto de aprendizagem, o foco está no aluno, e não no professor, e várias das demandas advindas desta centralidade não são aprendidas no exercício profissional, salvo aqueles dos que já são profissionais da educação.

Logo, para Masetto (*apud* Costa 2008), os aspectos que devem contemplar o perfil do docente universitário são:

Preparação pedagógica: A ênfase aqui recai sobre a carência dos professores quando se fala de profissionalismo na docência. Essa carência se dá principalmente pela ausência de domínio na área pedagógica. Salienta a precariedade da formação do professor universitário em virtude da falta de formação adequada; da participação de programas de aperfeiçoamento. É comum o professor universitário dominar conhecimentos de sua área, ser atualizado, mas em contrapartida não consegue ensinar com destreza, e ainda tem dificuldades para definir métodos e técnicas de avaliação de aprendizagem. Demonstra ainda que a falta de preparação pedagógica dos docentes é consequência da desvalorização da profissão no âmbito da própria universidade, que não incentiva, tampouco valoriza a formação continuada do professor.

A despeito dessas limitações, o professor universitário deve apropriar-se de três requisitos básicos para exercer seu ofício: a) requisitos legais; b) requisitos pessoais - qualificação básica de pós-graduação comprovada; c) requisitos técnicos – conhecer em profundidade a disciplina que irá lecionar; ser capaz de fazer inter-relações entre os conhecimentos de sua disciplina com os aspectos sociais, culturais, econômicos, políticos da sociedade; conhecer e ter habilidades técnicas, que o permita a compreender o funcionamento do Ensino Superior desde o planejamento até as técnicas de avaliação.

Professor como conceutor e gestor de currículo: O currículo constitui um primeiro nível de planejamento da atividade educativa, na medida em que nele se estabelecem objetivos gerais e seus desdobramentos em objetivos específicos. A questão central que serve de pano de fundo para o Currículo escolar é a de saber qual conhecimento devem ser ensinado em uma sala de aula. O que o aluno deve saber? Qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo? Diz Apple (*apud* Fonseca 2007,p.51):

Concebemos currículo não apenas como um dos elementos que “guiam”, “orientam” o trabalho na escola, mas também como objeto de interesses e disputas sociais e culturais na prática escolar. Por isso, há uma relação íntima entre o **currículo**, as **práticas pedagógicas** e as **formas avaliativas** vinculadas à noção exercida pelo controle social e econômico, o que se configura no controle do estado sobre a escola (grifos nosso).

Trata-se, pois, de uma “ferramenta” que pode ser utilizada tanto para a promoção de uma educação libertadora, transformadora quanto para a manutenção do *status quo*. E o professor não pode perder de vista sua autonomia, sua capacidade de conceber o currículo para promover o aprofundamento no campo da ciência da pesquisa, relacionando a *práxis curricular* a interdisciplinaridade, o pensamento crítico priorizando o ensino e a pesquisa.

Relação professor-aluno e aluno-aluno no processo de aprendizagem: no processo de aprendizagem o papel do professor é, especialmente, o de mediador, assumindo, em todas as situações, uma postura crítica diante do saber e da sociedade. Para Tardif e Lessard (*apud* Costa 2008), ser docente no cotidiano nada mais é “[...] do que um conjunto de interações personalizadas com os alunos, a fim de obter participação deles em seu próprio processo de formação e atender às diferentes necessidades”. Não há como trabalhar as interações humanas sem perceber que o trabalho em equipe tem como gratificação a cooperação recíproca.

Atualmente, trabalhar em equipe tornou-se uma necessidade estabelecida pelo ofício de ser professor. Requer, contudo, competências e a convicção de que a cooperação é um valor profissional. O desenvolvimento de projetos interdisciplinares de pesquisa evidencia que o trabalho docente e os procedimentos didáticos não se limitam à sala de aula, superando a visão de um conhecimento estático, pronto e acabado. Ser educador:

[...] não é ser um indivíduo enclausurado dentro de suas próprias idéias e verdades adquiridas no decorrer dos anos de profissão, ao contrário, é estar aberto para o novo, “[...] é se colocar em jogo como integrante nas interações com os estudantes.”(TARDIF; LESSARD 2005, p. 268). É se conscientizar de que não há educação sem a interação

com o outro e que não se deve trabalhar sobre o aluno, depositando-lhe conhecimentos, ao contrário, deve trabalhar com e para os alunos, buscar sempre estar em harmonia com a dimensão ética. (COSTA, 2008, p.50).

Domínio da tecnologia educacional: a aula deve ser um momento de troca de experiências, de diálogo, de produção significativa de conhecimento. Para tanto, o uso de várias técnicas podem dinamizar as aulas e torná-las mais “viva”, transformando-as em espaço privilegiado de aprendizagem. Assim, o professor não deve abrir mão do auxílio das tecnologias industriais, que estão relacionadas com a informática, a telemática, o computador, a internet, os aparelhos de data-show e de retroprojektor, o e-mail e as interações humanas por meio de dinâmicas de grupo. Apesar dos benefícios do uso dessas tecnologias para o desenvolvimento e dinâmica das aulas, é preciso estar atento para os possíveis riscos, ciladas, vantagens e desvantagens. Por isso é importante que o professor busque aprender através de cursos a lidar com essas ferramentas.

Entretanto, ainda existem professores que se recusam a fazer uso da tecnologia em suas aulas, limitando ao velho quadro e giz, seja pelo fato de não ter habilidade para lidar com essas ferramentas, seja pelo fato de deliberadamente se manter fiel às velhas formas de ensinar. Segundo Masetto (*apud* Costa 2008), “[...] ter domínio sobre a tecnologia educacional é percebê-la como um meio para que as aulas possam acontecer de maneira dinâmica, isto não significa permitir que se façam melhor as coisas velhas, ao contrário do que se pensa, ela forçará aos docentes a fazer melhor as coisas novas”.

Outra questão que é primordial e que o professor deve ficar atento é a renovação nas propostas metodológicas. O uso de diferentes linguagens no ensino para qualquer área do conhecimento amplia o olhar do docente, favorece o diálogo e o enriquecimento do conteúdo dado, tornando o processo de produção e transmissão de conhecimentos interdisciplinar, dinâmico e flexível. Entre as diferentes linguagens podemos citar: filmes e programas de TV, o uso de imagens, artigos de jornais, obras de ficção dentre outros. Entretanto, essa renovação metodológica requer de nós, professores, um aprofundamento de nossos conhecimentos acerca dos limites e possibilidades na incorporação dessas diferentes fontes de ensino, bem como permanente atualização, constante investigação. Segundo Fonseca (2005, p.164):

O professor não é mais aquele que apresenta um monólogo para alunos ordeiros e passivos que, por sua vez, “decoram” o conteúdo. Ele tem o privilégio de mediar as relações entre os sujeitos, o mundo e suas representações, e o conhecimento, pois as

diversas linguagens expressam relações sociais, relações de trabalho e poder, identidades sociais, culturais, étnicas, religiosas, universos mentais constitutivos da memória social e coletiva..

Nesse sentido, deixo como “provocação” a necessidade de firmamos um compromisso com a qualidade de nosso ensino, com o investimento em nossa carreira docente. Fazemos um propósito de darmos o melhor em nossa sala de aula estimulando a pesquisa, incentivando e contribuindo com o desenvolvimento intelectual de nossos alunos. Adotamos continuamente uma reflexão crítica sobre a nossa prática. Parafraseando Paulo Freire (2010), que nosso preparo científico coincida com a nossa retidão ética, respeito aos outros, coerência, capacidade de viver e aprender com o diferente.

UNIDADE III

QUESTÕES DE METODOLOGIA DO ENSINO SUPERIOR – A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DA ATIVIDADE DE APRENDIZAGEM

*José Carlos Libâneo**

Vou iniciar retomando rapidamente três das ideias que apresentei na Semana de Planejamento promovida pela Vice-Reitoria de Graduação da UCG, no 1º semestre deste ano. Em seguida, vou sugerir hoje algumas proposições práticas referentes àquelas ideias e relacionadas com a metodologia de ensino superior.

A primeira, diz respeito à estreita relação entre a qualidade de ensino na universidade e o trabalho docente realizado em sala de aula. É muito simples: a essência do que acontece na universidade é a qualidade e eficácia do ensino por parte dos professores, e a qualidade e eficácia da aprendizagem por parte dos alunos. Ou seja, a universidade existe para que os alunos aprendam conceitos, teorias; desenvolvam capacidades e habilidades de pensar e aprender, formem atitudes e valores e se realizem como profissionais e cidadãos. É para isso que são formulados o projeto pedagógico, os planos de ensino, os currículos, os processos de avaliação. É para isso que existe a gestão dos cursos e departamentos. Portanto, se há algum lugar mais propício para promover mudanças e inovações em vista da melhoria da qualidade de ensino, esse lugar é o curso, com seus professores e alunos, e a forma, a gestão participativa.

A segunda ideia importante é que o foco, o nuclear da prática docente é a aprendizagem do aluno, resultante da sua própria atividade intelectual e prática, realizada em parceria com os professores e colegas. Portanto, a referência para as atividades do ensino é a aprendizagem, ou seja, ensina bem o professor que consegue com que o aluno aprenda bem com base numa relação pessoal com o saber e aprenda a pensar metodicamente. Nesse sentido, a característica básica das disciplinas escolares é que elas devem ser organizadas e trabalhadas para serem aprendidas pelos alunos. Ou seja, o *como se ensina* depende de se saber *como os indivíduos aprendem, ou melhor, como adultos aprendem*. Duas coisas importantes sobre essa ênfase na aprendizagem. 1ª) a aprendizagem está relacionada com a atividade de pesquisa tanto do aluno quanto do professor. Implica promover situações em que o aluno aprenda a buscar informações, aprenda a localizá-las, analisá-las, relacioná-las com conhecimentos anteriores, dando-lhes significado próprio, a

redigir conclusões, a observar situações de campo e registrá-las, a buscar solução de problemas, dentre outros. 2ª) A aprendizagem precisa ser significativa; um conhecimento significativo é aquele que se transforma em instrumento cognitivo do aluno, ampliando tanto o conteúdo quanto a forma do seu pensamento. A terceira é a seguinte: a aprendizagem universitária está associada ao aprender a pensar e ao aprender a aprender. O ensino universitário precisa hoje ajudar o aluno a desenvolver habilidades de pensamento e identificar procedimentos necessários para apreender. A metodologia de ensino, na verdade, não diz respeito unicamente às técnicas de ensino, o uso do vídeo, do trabalho em grupo, da aula expositiva. Metodologia é como você ajuda seu aluno a pensar com os instrumentos conceituais e os processos de investigação da ciência que você ensina. Por exemplo, a boa pedagogia do professor de Direito é aquela que consegue traduzir didaticamente o modo próprio de pensar jurídico.

Nesta comunicação, vou dedicar especialmente a essa terceira ideia, que pode ser resumida no seguinte: o ensino mais compatível com o mundo da ciência, da tecnologia, dos meios de comunicação, é aquele que contribui para que o aluno aprenda a racionar com a própria cabeça, que forme categorias de pensamento para lidar praticamente com a realidade.

Explicitando o que foi dito anteriormente, uma formulação mais complexa, eu diria assim: *o modo de lidar pedagogicamente com algo, depende do modo de lidar epistemologicamente com algo, considerando as condições do aluno e o contexto sociocultural em que ele vive (vale dizer, as condições da realidade econômica, social, etc.).*

No meu ponto de vista, o ensino hoje, em todos os níveis, precisa unir a lógica do processo de investigação com os produtos da investigação. Ou o contrário, dá no mesmo. Trata-se de nem só aprender a lógica do processo nem só os conteúdos.

O detalhe mais importante, e também o mais difícil de fazer, é que o acesso aos conteúdos, a aquisição de conceitos científicos, precisa percorrer o processo de investigação, os modos de pensar e investigar a ciência ensinada. Ou seja, não basta aprender o que aconteceu na história, é preciso pensar historicamente. Pensar matematicamente sobre matemática. Biologicamente sobre biologia.

A questão, portanto, é como o professor e, por consequência, seus alunos, internalizam o procedimento investigativo da matéria que está ensinando. Isto envolve formas de pensamento, habilidades de pensamento, que propiciem uma reflexão sobre a metodologia investigativa do

conteúdo que se está aprendendo. Chamo isso de *ensinar a adquirir meios do pensar, através dos conteúdos*. Em outras palavras, *de desenvolver nos alunos o pensamento teórico, isto é, o processo através do qual se revela a essência e o desenvolvimento dos objetos de conhecimento e com isso a aquisição de métodos e estratégias cognoscitivas gerais de cada ciência, em função de analisar e resolver problemas profissionais*.

Por que isto é importante? Há muitas razões para fortalecer os processos do pensar, uma delas é o potencial da educação e do ensino em desenvolver a reflexividade das pessoas, isto é, ampliar o que Giddens chama de nível de “reflexividade social”. Isso tem a ver também com o volume de informações disponíveis, a multiplicidade e diversidade de formas de saber e conhecer, o conhecimento em redes, a emergência de uma sociedade do aprendizado, etc.

Morin, quando discute sobre os sete saberes, escreve que diante do volume de informações, você precisa saber discernir quais são as informações chave. Mas como fazer isso? Segundo ele, a educação precisa desenvolver uma *inteligência geral* que saiba discernir o contexto, o global, o multidimensional, a interação complexa dos elementos. Nesse caso, essa inteligência precisa saber usar os conhecimentos, e ter capacidade de colocar e resolver problemas. Isso necessita de uma combinação de habilidades particulares, que atenda simultaneamente ao geral e ao particular. Acho que isso tem a ver com competências do pensar.

1. O ENSINO E O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO – O ENSINO DESENVOLVIMENTAL

Na base do pensamento de Davídov está a ideia-mestra de Vigotsky de que a aprendizagem e o ensino são formas universais de desenvolvimento mental. O ensino propicia a apropriação da cultura e desenvolvimento do pensamento. São dois processos articulados entre si, formando uma unidade:

Podemos expressar essa ideia de duas maneiras:

a) enquanto o aluno forma conceitos científicos, incorpora processos de pensamento e vice-versa.

b) enquanto forma o pensamento teórico, desenvolve ações mentais, mediante a solução de problemas que suscitam a atividade mental do aluno. Com isso, o aluno assimila o conhecimento teórico e as capacidades e habilidades relacionadas a esse conhecimento.

A aprendizagem escolar é estruturada conforme o método de exposição do conhecimento científico, mas o pensamento que um aluno desenvolve na atividade de aprendizagem tem algo em comum com o pensamento de cientistas que expõem o resultado de suas pesquisas, quando se utilizam abstrações, generalizações e conceitos teóricos.

Então, o que fazer e como fazer, em termos de metodologia das aulas no ensino superior? É impossível numa mesa redonda oferecer um conjunto completo dos modos de fazer essa junção entre o conteúdo e o desenvolvimento das capacidades de pensar. Em todo caso, a ideia-chave é simples: ensinar é colocar o aluno numa atividade de aprendizagem. A atividade de aprendizagem é a própria aprendizagem, ou seja, aprender habilidades, desenvolver capacidades e competências para que os alunos aprendam por si mesmos. É essa que Davídov defende. A atividade de aprender consiste em encontrar soluções gerais para problemas específicos, é apreender os conceitos mais gerais que dão suporte a um conteúdo, para aplicá-los a situações concretas. Ou ainda, usar os conceitos como ferramentas mentais para lidar praticamente com problemas, situações, dilemas práticos, etc.

Vou apresentar um esquema de metodologia de ensino de um assunto de acordo com estas ideias.

Há um procedimento metodológico geral que se organiza em três momentos (não-lineares), o da Reflexão, o da Análise, e o da Capacidade de operar internamente com o conceito.

Cada um desses momentos poderia ser desdobrado em etapas, a saber:

REFLEXÃO (tomada de consciência do objetivo da atividade)

- 1) Motivação
- 2) Orientação da atividade de aprendizagem do aluno

ANÁLISE

- 3) Formação de conceitos por meio de operações práticas, uma ação prática, material, um exercício.
- 4) Formação de conceitos no plano da linguagem

PLANO INTERIOR DAS AÇÕES

- 5) Internalização dos conceitos. Aprender a lidar praticamente com os conceitos internalizados.

2. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO GERAL (EXPLICITAÇÃO)

2.1 REFLEXÃO

Tomada de consciência do objetivo da atividade, das razões da atividade de aprender, compreensão e reconhecimento condições necessárias para estudar o conteúdo. O que precisa ser feito, e as condições de fazê-lo.

1ª. Etapa – Motivação e Orientação da atividade (os alunos recebem sobre os objetivos da ação, atividades e pontos de referência).

2.2 ANÁLISE

Estudo do conteúdo, partindo de conceitos centrais, princípio geral, da regra geral para a solução de problemas. O papel da análise é ajudar o aluno a desenvolver a capacidade de fazer generalizações conceituais. Delineamento do problema, solução do problema a partir da aquisição de capacidades cognitivas.

2ª. Etapa - Formação de conceitos por meio de operações práticas, concretas (exercícios, solução de problemas).

3ª. Etapa - Formação de conceitos no plano da linguagem (através de conflitos cognitivos, desenvolver ações cognitivas individuais e grupais de enfrentamento do problema).

2.3 INTERNALIZAÇÃO DOS CONCEITOS

(Capacidade de operar mentalmente com os conceitos)

Capacidade do aluno em operar internamente com o conceito. Os conceitos se transformam em conteúdos e instrumentos do pensamento, ferramentas mentais. Capacidade de antecipar ações.

4ª. Etapa - Capacidade de operar internamente com os conceitos. (Aprender a lidar praticamente com os conceitos internalizados. Enfrentamento prático com o objeto de estudo).

3. REQUISITOS PARA O PLANEJAMENTO DO ENSINO

1. Conhecimento profundo dos conceitos centrais e leis gerais da disciplina, bem como dos seus procedimentos investigativos (e como surgiram historicamente na atividade científica).

2. Saber avançar das leis gerais para a realidade circundante em toda a sua complexidade.

3. Saber escolher exemplos concretos e atividades práticas que demonstrem os conceitos e leis gerais de modo mais transparente.

4. Iniciar o estudo do assunto pela investigação concreta (objetos, fenômenos, visitas, filmes), em que os alunos vão formulando relações entre conceitos, manifestações particulares das leis gerais, para chegar aos conceitos científicos.

5. Criação de novos problemas (Situações de aprendizagens mais complexas, com maior grau de incerteza que propiciam em maior medida a iniciativa e a criatividade do estudante).

Numa orientação mais “linear”, mais rigidamente seqüencial, temos a proposta de Galpperin.

4. ETAPAS DO PROCESSO DE ASSIMILAÇÃO DE GALPERIN

1ª. Etapa - Os alunos recebem explicações sobre os objetivos da ação, objetivos, pontos de referência. Conhecimento prévio da ação e das condições de seu cumprimento. A base orientadora da ação (BOA) diz respeito à introdução do objeto de estudo, orientação sobre como cumprir os três tipos de operações que fazem parte da ação (orientadoras, executoras, de controle). Ou seja, o professor exterioriza suas ações mentais; o aluno utiliza as ações formadas anteriormente e elabora a base orientadora da nova ação. Isto não é ainda uma ação, mas o conhecimento dela e das ações que deve cumprir. A assimilação da ação se opera somente pelo cumprimento desta ação pelo próprio aluno.

2ª. Etapa - Formação da ação em forma material ou materializada. Desdobramento de todas as operações que fazem parte da ação (orientadora, executora e de controle). Preparação para a etapa seguinte: Formular na fala tudo o que realizam na prática, materialmente.

3ª. Etapa - Formação da ação verbal externa. A ação passa pela generalização, mas ainda não automatizada nem reduzida.

4ª. Etapa - Formação da ação na linguagem externa para si. A ação começa a reduzir-se e a automatizar-se rapidamente.

5ª. Etapa - formação da ação na linguagem interna. A ação adquire rapidamente um desenvolvimento automático. Trata-se do ato do pensamento onde o processo está oculto, e se abre à consciência só o produto deste processo.

5. MOMENTOS OU ETAPAS DA ATIVIDADE COGNOSCITIVA HUMANA

1º. Momento

a) Exposição dos aspectos substanciais gerais do conteúdo, dos problemas do seu estudo em seu desenvolvimento teórico e no momento presente, estratégias mais gerais para sua compreensão, desenvolvimento e verificação. Problematização e hipóteses. (A atividade cognoscitiva humana requer um primeiro momento de orientação prévia, a partir de esquemas referenciais do sujeito, e análise das condições de aprendizagem (o professor com seu conhecimento e o planejamento de metas e fins).

b) Análise lógico-histórica da evolução das ideias, problemas e estratégias de solução (origem dos principais conceitos, relações e vínculos entre eles, procedimentos e estratégias de mudanças e transformação)

2º Momento – (Problemas relacionados com o tema de estudo)

a) Através de conflitos cognitivos, desenvolver ações cognitivas.

b) Juntamente com interações pessoais necessárias para que se produzam a formação de conceitos e a apropriação das estratégias metodológicas requeridas para a solução de problemas.

Inclui:

- Exercício das funções mentais superiores, especialmente as que promovem um alto grau de generalização.

- Exercícios ligados a procedimentos lógicos (identificação de conceitos, classificação, tipos diferentes de raciocínios, demonstração e verificação).

- Exercícios psicológicos (em que se varia a apresentação dos elementos da situação sem que se modifiquem os aspectos substanciais deles).
- Atividades de socialização do aprendido: a partir do enfrentamento do aluno com o problema, propiciar momentos de interação e comunicação.

3º momento – Enfrentamento prático com o objeto de estudo

Situações de aprendizagens mais complexas, com maior grau de incerteza que propiciam em maior medida a iniciativa e a criatividade do estudante.

Goiânia, agosto de 2003

UNIDADE IV

PLANEJAMENTO DE ENSINO: PECULIARIDADES SIGNIFICATIVAS

Regina Barros Leal
Universidade de Fortaleza, Brasil

Planejar e pensar andam juntos. Ao começar o dia, o homem pensa e distribui suas atividades no tempo: o que irá fazer? Como fazer? Para que fazer? Com o que fazer? Etc. Nas mais simples e corriqueiras ações humanas, quando o homem pensa de forma a atender suas metas e seus objetivos, ele está planejando, sem necessariamente criar um instrumental técnico que norteie suas ações. Essas observações iniciais estão sendo expressas, apenas para chamar atenção sobre o aspecto cotidiano da ação de planejar e como o planejamento faz parte da vida. Aquele que não mais planeja, talvez já tenha robotizado suas ações, portanto, quem sabe, não tem a consciência do que está fazendo, nem se ainda pode construir alguma coisa. Alguns até dizem: “Nem preciso mais pensar, vou fazendo o que me mandam fazer... Eu não necessito planejar, já vou fazendo, porque sei onde vai dar...”. E assim por diante.

Nessa circunstância, parece estar presente a alienação do homem como sujeito, na medida em que assume a atitude de dominado, fazedor dócil e outras tantas denominações que podem ser imprimidas no sujeito, quando este se torna objeto nas mãos de outrem. Todavia, o objetivo deste estudo não é discutir tais questões, muito embora elas estejam presentes nas atividades habituais do homem.

O planejamento é um processo que exige organização, sistematização, previsão, decisão e outros aspectos na pretensão de garantir a eficiência e eficácia de uma ação, quer seja em um nível micro, quer seja no nível macro. O processo de planejamento está inserido em vários setores da vida social: planejamento urbano, planejamento econômico, planejamento habitacional, planejamento familiar, entre outros. Do ponto de vista educacional, o planejamento é um ato político-pedagógico porque revela intenções e a intencionalidade, expõe o que se deseja realizar e o que se pretende atingir.

Mas o que significa planejamento do ensino e suas finalidades pedagógicas?⁴O que é o planejamento docente? O plano de aula? O projeto de disciplina? A programação semestral? O projeto pedagógico? Esses conceitos, atualmente, foram redefinidos, não só por conta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mas também como resultante do novo modelo de sociedade, onde alguns denominam de *sociedade aprendente*, outros, *sociedade do conhecimento*⁵.

O que é importante, do ponto de vista do ensino, é deixar claro que o professor necessita planejar, refletir sobre sua ação, pensar sobre o que faz, antes, durante e depois. O ensino superior tem características muito próprias porque objetiva a formação do cidadão, do profissional, do sujeito enquanto pessoa, enfim de uma formação que o habilite ao trabalho e à vida. Voltemos a questão inicial. O que significa o planejamento de ensino? Por que o professor deve planejar? Quais os procedimentos, os instrumentos, as técnicas, os métodos, os recursos e as finalidades pedagógicas do planejamento de ensino? Um ato político pedagógico? Uma carta de intenção? Uma reflexão sobre o saber fazer docente?

Antes de desenvolver algumas dessas questões, é imprescindível afirmar que existem diferentes abordagens sobre o assunto. Tais abordagens se diferenciam pela forma como tratam a temática, todavia se afinam quanto aos seus elementos constitutivos. Assim considerado, arrisca-se afirmar que o planejamento do ensino significa, sobretudo, pensar a ação docente refletindo sobre os objetivos, os conteúdos, os procedimentos metodológicos, a avaliação do aluno e do professor. O que diferencia é o tratamento que cada abordagem explica o processo a partir de vários fatores: o político, o técnico, o social, o cultural e o educacional.

É essencial enfatizar que o planejamento de ensino implica, especialmente, em uma ação refletida: o professor elaborando uma reflexão⁶ permanente de sua prática educativa.

Assim o planejamento de ensino tem características que lhes são próprias, isto, particularmente, porque lida com os sujeitos aprendentes, portanto sujeitos em processo de

⁴ É interessante ler VASCONCELOS, Celso: Planejamento. Projeto de Ensino Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico, São Paulo, Libertad, 1999. GANDIM, Danilo: Planejamento como prática educativa, São Paulo, Edições Loyola, 1985.

⁵ Recomenda-se, para uma reflexão mais aprofundada sobre as mudanças ocorridas neste modelo de sociedade, a leitura de MERCADO, Luiz Paulo Leopoldo: Formação continuada de professores e novas tecnologias, Maceió, EDUFAL, 1999.

⁶ Sobre o conceito de reflexão indicamos a leitura de ALARCÃO, I.: Formação reflexiva dos professores. Estratégias de Supervisão, Porto Editora, 1996.

formação humana. Para tal empreendimento, o professor realiza passos que se complementam e se interpenetram na ação didaticopedagógica. Decidir, prever, selecionar, escolher, organizar, refazer, redimensionar, refletir sobre o processo antes, durante e depois da ação concluída. O pensar, a longo prazo, está presente na ação do professor reflexivo⁷. Planejar, então, é a previsão sobre o que irá acontecer, é um processo de reflexão sobre a prática docente, sobre seus objetivos, sobre o que está acontecendo, sobre o que aconteceu. Por fim, planejar requer uma atitude científica do fazer didático-pedagógico.

Mas como planejar? Quais as ações presentes e como proceder do ponto de vista operacional, uma vez que é entendido que o planejamento é um processo, um ato político-pedagógico e, por conseguinte não tem neutralidade porque sua intencionalidade se revela nas ações de ensino. O que se pretende desenvolver? O cidadão que se deseja formar? A sociedade que se pretende ajudar a construir?

Em primeiro lugar, as fases, os passos, as etapas, as escolhas, implicam em situações diversificadas, que estão presentes durante o acontecer em sala de aula, num processo de idas e vindas. Contudo, para efeito de entendimento, indica-se a realização de um diagnóstico aqui compreendido como uma situação de análise; de reflexão sobre o circunstante, o local, o global. Nesse contexto didático-pedagógico: averiguar a quantidade de alunos, os novos desafios impostos pela sociedade, as condições físicas da instituição, os recursos disponíveis, nível, as possíveis estratégias de inovação, as expectativas do aluno, o nível intelectual, as condições socioeconômicas (retrato sociocultural do aluno), a cultura institucional a filosofia da universidade e/ou da instituição de ensino superior, enfim, as condições objetivas e subjetivas em que o processo de ensino irá acontecer.

Tal atitude do docente, o encaminhará para uma reflexão de sua ação educativa naquela instituição e a partir desse diagnóstico inicial, relacionando com o projeto da universidade, poderá desenvolver uma prática formativa.

De posse do Projeto de Ensino oficial⁸, o docente irá elaborar sua programação, adaptando-a as suas escolhas, inclusive, inserindo a pesquisa nos exercícios didáticos. Caso a

⁷ SCHON, Donald A.: Formar professores como profissionais reflexivos, in NÓVOA, Antônio (coord.): Os professores e sua formação, Lisboa, Don Quixote, 1992.

⁸ Um modelo de Projeto de Ensino encontra-se nesta coletânea de texto, como anexo. É apenas um modelo, mas contém os elementos essenciais a um projeto pedagógico.

instituição de ensino superior não apresente o projeto da disciplina, o professor deverá elaborar observando os seguintes componentes:

a) **EMENTA DA DISCIPLINA.** Ementa é um resumo dos conteúdos que irão ser trabalhados no projeto.

b) **OBJETIVOS DE ENSINO.** Elaborá-los na perspectiva da formação de habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos: habilidades cognitivas, sociais, atitudinais etc. Há níveis diferenciados de objetivos: objetivo geral, alcançável em longo prazo; objetivo específico, o qual expressa uma habilidade específica a ser pretendida. Este deve explicitar de forma clara a intenção proposta. Os objetivos variam quanto ao nível, conforme o projeto. Por exemplo; no Projeto da disciplina: objetivo geral e objetivos específicos para cada unidade do Projeto; no plano de aula pode comportar mais de um objetivo específico, dependendo do número de sessões (exemplo: 02 sessões no período da noite, horários A e B). É importante frisar que irá depender da estrutura pedagógica da instituição, a forma de elaborar projetos e planos. Há bastante flexibilidade, contanto que no projeto de ensino ou plano de aula, estejam presentes os seus elementos constitutivos. Portanto, não existem modelos fixos.

Destaca-se ainda, que os objetivos, de uma maneira geral, para deixar clara a ação pretendida devem iniciar com o verbo no infinitivo, porque irá indicar a habilidade desejada. Caso o professor desejar indicar outra habilidade no mesmo objetivo, deve usar o outro verbo no gerúndio. Exemplo: Avaliar as condições socioeconômicas do Nordeste, indicando os fatores determinantes da região.

A formulação de objetivos está diretamente relacionada à seleção de conteúdos.

c) **CONTEÚDOS** (saber sistematizado, hábitos, atitudes, valores e convicções)⁹. Quais são os conteúdos de ensino? Quais os saberes fundamentais? O professor deverá, na seleção dos conteúdos, considerar critérios como: validade, relevância, gradualidade, acessibilidade, interdisciplinaridade, articulação com outras áreas, cientificidade, adequação. Além do conhecimento da ciência, o professor, por exercer uma função formadora, deve inserir outros conteúdos: socialização, valores, solidariedade, respeito, ética, política, cooperação, cidadania, etc.

⁹ Ver como Libâneo classifica os conteúdos de ensino. Muito embora seja um livro para o ensino fundamental, é interessante a forma como trata a questão, ultrapassando os limites de que os conteúdos de ensino se resumem ao saber sistematizado. LIBÂNEO, José Carlos: Didática, São Paulo, Cortez, 1994. Põe-se em evidência que há uma nova tendência que enfatiza a formação de competências e habilidades dos alunos.

d) **METODOLOGIA** (procedimentos metodológicos). Metodologia é o estudo dos métodos. Metodologia de ensino significa o conjunto de métodos aplicados à situação didático-pedagógica.

Método de ensino é o caminho escolhido pelo professor para organizar as situações ensino-aprendizagem. A técnica é a operacionalização do método. No planejamento, ao elaborar o projeto de ensino, o professor antevê quais os métodos e as técnicas que poderá desenvolver com seu aluno em sala de aula na perspectiva de promover a aprendizagem. E, juntamente com os alunos, irão avaliando quais são os mais adequados aos diferentes saberes, ao perfil do grupo, aos objetivos e aos alunos como sujeitos individuais¹⁰. Nesse processo participativo, o professor deixa claro suas possibilidades didáticas e o que ele pensa e o que espera do aluno como sujeito aprendente, suas possibilidades, sua capacidade para aprender, sua individualidade.

Quando o professor exacerba um método ou uma técnica, poderá estar privilegiando alguns alunos e excluindo outros, e, mais ainda, deixando de realizar singulares experiências didáticas que o ajudariam aperfeiçoar sua prática docente e possibilitar ao aluno variadas formas de aprender. Ainda arriscar a trabalhar o saber de diferentes formas, percorrendo criativos trajetos em sala de aula.

O medo de mudar, às vezes, impede o professor de arriscar novos caminhos pedagógicos. Daí o significado didático-pedagógico na formação do professor. Os paradigmas das experiências anteriores podem ser as referências de muitos professores. Assim posto, é válido para o docente buscar novas técnicas, desbravar novos caminhos, numa investida esperançosa de quem deseja fazer o melhor, do ponto de vista metodológico e didático¹¹. Tal atitude implica em estudar sobre a natureza didática de sua prática educativa.

Donald Schon tem sido uma referência teórico-metodológica dos profissionais que atuam de formação de professores por afirmar que os bons profissionais utilizam um conjunto de processos que não dependem da lógica, da racionalidade técnica, mas sim, são manifestações de sagacidade, intuição e sensibilidade artística. Schon orienta para

¹⁰ A postura da construção do conhecimento, segundo Celso Vasconcelos (1996), implica na mudança de paradigma pedagógico, qual seja, ao invés de dar o raciocínio pronto, de fazer para e pelo aluno construir a reflexão tomando por base a metodologia dialética, onde o professor é mediador da relação educando e o objeto de conhecimento.

¹¹ Arriscamos indicar uma bibliografia na área do Ensino Superior sobre metodologia, técnicas, enfim, meios para mediar os saberes. GARCIA, M. M.ª: A didática do ensino superior, Campinas, Papirus, 1994. ABREU, Maria Célia, e MASETTO, Marcos Tarcísio: O professor universitário em aula, São Paulo, MG, 1986. MOREIRA, Daniel (org.): Didática do ensino superior. Técnicas e Tendências, São Paulo, Pioneira, 1997. SILVEIRA, Regina B. L.: A didática e a questão da qualidade de ensino, in Revista de Humanidade, 7(5), 1990. BORDENNAVE, Juan Diaz: Estratégias de ensino aprendizagem, Petrópolis, Vozes, 1980. LEAL, Regina B.: Memorial em dinâmica de grupo, Fortaleza, Edições Dezessete e Trinta, 2001. CASTRO, Amélia A.: O professor e a didática, Revista Educação, Brasília, 1981.

que se observe estes professores para averiguarmos como desenvolvem suas práticas, como fazem e o que fazem, para colhermos lições para nossos programas de formação. (O saber fazer-docente, 2002)¹².

O professor deve refletir didaticamente sobre sua prática, pensar no cotidiano sobre o saber-fazer em sala de aula, para não escorregar na mesmice metodológica de utilização dos mesmos recursos e das invariáveis técnicas de ensino. É importante que o professor estude sobre essa temática, uma vez que há uma diversidade metodológica que pode ser trabalhada em sala de aula e/ou numa situação didático-pedagógica. Exemplo: exposição com ilustração, trabalhos em grupos, estudos dirigidos, tarefas individuais, pesquisas, experiências de campo, sociodramas, painéis de discussão, debates, tribuna livre, exposição com demonstração, júri simulado, aulas expositivas, seminários, ensino individualizado.

f) **RECURSOS DE ENSINO.** Com o avanço das novas tecnologias da informação e comunicação-NTIC, os recursos na área do ensino se tornaram valiosos, principalmente do ponto de vista do trabalho do professor e do aluno, não só em sala de aula, mas como fonte de pesquisa. Ao planejar, o professor deverá levar em conta as reais condições dos alunos, os recursos disponíveis pelo aluno e na instituição de ensino, a fim de organizar situações didáticas em que possam utilizar as novas tecnologias, como: data show, transparências coloridas, hipertextos, bibliotecas virtuais, Internet, E.mail, sites, teleconferências, vídeos, e outros recursos mais avançados, na medida em que o professor for se aperfeiçoando¹³.

g) **AVALIAÇÃO.** A avaliação é uma etapa presente quotidianamente em sala de aula, exerce uma função fundamental, que é a função diagnóstica. O professor deverá acolher as dificuldades do aluno no sentido de tentar ajudá-lo a superá-las, a vencê-las. Evitar a função classificatória, comparando sujeitos entre sujeitos. A avaliação deverá considerar o avanço que aquele aluno obteve durante o curso.

Há muito que estudar sobre avaliação¹⁴. Um das dicas é a de realizar as articulações necessárias para que se possa promover testes, provas, relatórios, e outros instrumentos a partir

¹² Pesquisa realizada na Universidade de Fortaleza: “O ‘saber-fazer competente’ dos professores para além do olhar da escola ou a prática docente: saberes revelados no cotidiano escolar”. Professora coordenadora: Regina Barros Leal. Professoras orientadoras: Mônica Mota Tassigny, Grace Troccoli, Josenilde Costa. Orientandas: alunas da disciplina de Prática de Ensino e Didática.

¹³ Recomenda-se a leitura de LEVY, Pierre: As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro, 1993.

¹⁴ O professor deverá conhecer os procedimentos e instrumentos de avaliação, suas funções. Recomendamos a leitura de VASCONCELOS, Celso dos S.: Avaliação: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar, in Cadernos

de uma concepção de avaliação que diz respeito ao aluno como sujeito de sua aprendizagem¹⁵, uma vez que planejar é uma ação dinâmica, interativa, e acontece antes de se iniciar o processo de ensino, durante e depois do processo. É uma ação reflexiva, que exige do professor permanente investigação e atualização didático-pedagógica.

Pedagógicos de Libertad, vol. 3, São Paulo, Libertad, 1995. LUCKESI, Cipriano Carlos: Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 2.a ed., São Paulo, Cortez, 1995. HOFFMAN, Jussara M.^a: Avaliação: Mitos e desafios, uma perspectiva construtivista, Porto Alegre, Mediana, 1993. HOFFMAN, Jussara: Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade, Porto Alegre, Mediana, 1993.

¹⁵ Indica-se a leitura de Indica-se a leitura de PETRAGLIA, Isabel: Edgar Morin: a educação e a complexidade do saber, São Paulo, Vozes, 1995. SEVERINO, A. j.: Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito, São Paulo, Vozes, 1996.

UNIDADE V - ESTRUTURA DE PLANO DE CURSO

O planejamento é o primeiro passo para o bom encaminhamento da ação do docente em sala de aula. Ao planejar o professor direciona metódica e sistematicamente as atividades que pretende desempenhar junto a seus alunos para alcançar os objetivos pretendidos. O professor ao assumir um componente curricular em uma Instituição de Ensino Superior precisa:

1. Fazer um levantamento bibliográfico e a partir daí definir autores que serão trabalhados ao longo do semestre;
2. Definir os conteúdos programáticos;
3. Traçar os objetivos que deverão ser alcançados pelos alunos;
4. Definir as estratégias e os recursos que irão contribuir para a aprendizagem
5. Estabelecer os critérios de avaliação.

A ementa ou plano de disciplina constitui em uma previsão das atividades a serem desenvolvidas ao longo de um ano ou semestre. Esse marco referencial para as ações do professor esclarece a duração do curso, objetivos gerais e específicos, conteúdo programático básico, procedimentos de ensino e instrumentos de avaliação. Segundo Gil (2007, p.36) não existe um padrão único para o plano de disciplina sua elaboração depende da orientação pedagógica da escola, das habilidades do professor e ainda dos recursos disponibilizados pela instituição de ensino. Contudo, alguns princípios norteadores da elaboração de planos são muito aceitos. Tais como:

- relacionar-se intimamente com o plano curricular de modo a garantir coerência com o curso como um todo;
- adaptar-se às necessidades, capacidades e interesses do aluno;
- ser elaborado a partir de objetivos realistas, levando em consideração os meios disponíveis para alcançá-los;
- envolver conteúdos que efetivamente constituam meios para o alcance dos alunos;
- prever tempo suficiente para garantir a assimilação dos conteúdos pelos alunos;
- ser suficientemente flexível para possibilitar o seu ajustamento a situações que não foram previstas;
- possibilitar a avaliação objetiva de sua eficácia.

1. PASSOS PARA ELABORAÇÃO DE UM PLANO DE CURSO

Dados identificadores

O preenchimento desses dados é essencial, pois o plano da disciplina é um documento que ficará arquivado nas secretarias acadêmicas e pode ser consultado por alunos e outros professores.

Curso	
Disciplina	
Professor	
Titulação	
Semestre/Módulo	
Período	
Série/ano	
Carga horária	

I. Ementa

Nesse espaço, o professor registra de maneira clara e suscita tanto o objetivo geral da disciplina quanto os conteúdos que deverão ser trabalhados. E por fim, aponta as habilidades e competências que espera que sejam adquiridas e/ou desenvolvidas pelos alunos.

II. Objetivos

1. Objetivo Geral

Os objetivos de ensino definem com precisão o que o professor espera que seu aluno seja capaz de fazer após a conclusão de um curso ou disciplina (Gil 2007, p.42). O estabelecimento de objetivos serve para orientar o professor quanto à seleção dos conteúdos, escolha de estratégia de ensino e de avaliação.

Objetivo geral – define o que o professor espera que o aluno seja capaz de fazer após a conclusão da disciplina ou curso. Tem um caráter finalístico. Por exemplo, o objetivo geral da disciplina Metodologia do Ensino Superior: Contribuir para melhor formação do aluno, servidor ou professor de diversas instituições de ensino superior.

A partir da formulação dos objetivos gerais da disciplina, o docente passa a elaborar a lista de conteúdos de ensino.

2. Objetivos específicos

Têm caráter intermediário. São formulados para identificar os comportamentos esperados dos alunos ao final das unidades da disciplina ou das aulas ministradas.

ATENÇÃO – Ao redigir os objetivos o professor precisa ter o cuidado de ser o mais claro e preciso para evitar que seu propósito seja confundido com outro qualquer. Dessa forma, “[...] sugere-se que os objetivos sejam expressos com frases iniciadas com verbos de ação, ou seja, verbos que expressem claramente o comportamento esperado do aluno”. (GIL, 2007, p.45).

- VERBOS QUE SÃO ABERTOS A MÚLTIPLAS INTERPRETAÇÕES: compreender; conscientizar; saber; aprender; gostar; entender, acreditar.
- VERBOS QUE FACULTAM POUCAS INTERPRETAÇÕES: definir, citar, identificar, apontar, comprar, sublinhar, grifar, dentre outros.

3. Conteúdo Programático

Definir os conteúdos constitui uma das tarefas mais significativas durante a elaboração dos planos de ensino. Os conteúdos atualmente são considerados como elemento básico para a concretização dos objetivos. Decidir quais conteúdos que devem ser trabalhados não é uma tarefa rápida e fácil ela exige muito conhecimento da matéria a ser lecionada e também do grupo dos alunos a quem será ministrada.

Existem critérios que o professor deve levar em consideração ao definir os conteúdos que serão trabalhados. São eles:

1º) **Vinculação aos objetivos**- Os objetivos numa perspectiva moderna de ensino, constituem o ponto de partida. Assim, os conteúdos devem derivar dos objetivos e não o contrário. (Gil, 2007, p.53).

2º) **Validade** - o conteúdo deve estar atualizado e atender às exigências da disciplina.

3º) **Significação** - o conteúdo deve estar vinculado à realidade do aluno.

4º) **Flexibilidade** – ao definir os conteúdos o professor deve dar espaço para alterações, adaptações, renovações ou enriquecimentos, a fim de atender às necessidades de seus alunos.

5º) **Utilidade**- o professor deve optar por conteúdos que atendam aos interesses e às necessidades dos alunos, assim favorece a assimilação dos conhecimentos e o desenvolvimento das habilidades.

6º) **Adequação ao nível dos alunos** - considera-se importante que o professor antes de definir os conteúdos que serão trabalhados identificar o nível de maturidade e de aditamento da classe. Verificar: faixa etária dos alunos, nível socioeconômico, aspirações, profissionais, hábitos de estudo, conhecimentos anteriores e motivação para estudar a matéria.

7º) **Adequação do tempo** - a carga horária constitui geralmente um indicador expressivo da profundidade que se deseja conferir à disciplina. Por isso, ao fixar os conteúdos deve-se considerar o tempo que o professor irá dispor para seu desenvolvimento.

8º) **Ordenação dos conteúdos** - logo após a seleção dos conteúdos o professor deve ordená-los para facilitar o desenvolvimento da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Formação reflexiva dos professores, Estratégias de Supervisão**, Porto Editora, 1996.
- ANDRÉ, Marli (org). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papyrus, 2001. (Prática Pedagógica). p.55-68.
- CARVALHO, A. D. **Novas metodologias em educação**, Coleção Educação, São Paulo, Porto Editora, 1995.
- CASTRO, Amélia A.: **O professor e a didática**, Revista Educação, Brasília, 1981.
- COSTA, Jeiffieny da Silva. **Docência no ensino superior: professor aulista ou professor pesquisador?** In: Caderno Discente do Instituto Superior de Educação – Ano 2,n.2 – Aparecida de Goiânia.2008.p.41-62.
- CUNHA, Maria Isabel da.**Inovações pedagógicas e a renovação de saberes no ensinar e no aprender na universidade**.In: VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de ciências sociais. A questão Social no novo milênio. Coimbra, 16,17, 18 de setembro de 2004.
- CUNHA, Maria Isabel: **O bom professor e sua prática**, Campinas, Papyrus, 1989.
- FONSECA, Selva G. **Didática e prática de ensino de História. Experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas: Papyrus, 2003.
- FONSECA, Selva G. **Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido**. Campinas: Papyrus, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo: **Pedagogia da autofobia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.
- GARCIA, M. M.^a: **A didática do ensino superior**, Campinas, Papyrus, 1994.
- GENTILI, P. A. A.: **Qualidade total na educação**, Ed. Mundo Novo, 1995.
- GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. 4. ed. São Paulo: Cortez,2009.
- GODOY: **A didática do ensino superior**, São Paulo, Iglu, 1998.

LEITE, D., y MOROSINI, M. (orgs.): **Universidade futurante: Produção do ensino e inovação**, Campinas, Papirus, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos: **Didática**, São Paulo, Cortez, 1994.

MASETTO, Marcos Tarciso (Org.) **Docência na universidade**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2008.

MENDONÇA, Ana Waleska P.C. **A Universidade no Brasil**. In: Revista Brasileira de Educação. Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 2000, nº14. p.131-150.

MERCADO, Luiz Paulo Leopoldo: **Formação continuada de professores e novas tecnologias**, Maceió, EDUFAL, 1999.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicolte et.: **Aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**, São Carlos, EdUFSCar, 2002.

MORAES, V. R. P.: **Melhoria do ensino e capacitação docente**, Porto Alegre, Editora da Universidade, 1996.

MORIN, Edgar, **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento** / tradução Eloá Jacobina. – 8.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. 128p.

MORRISA, W.: **O ensino superior: teoria e prática**, Rio de Janeiro, Zahar, 1972.

NÓVOA, Antônio (coord.): **Os professores e sua formação**, 2. ed., Lisboa, Nova Enciclopédia, 1994.

OLIVEIRA, M. R. N. S. (orgs): **Confluências e divergências entre didática e currículo**, Campinas, Papirus, 1998, 176 pp.

PACHANE, Graziela Giusti. **Educação superior e universidade**: algumas considerações terminológicas e históricas de seu sentido e suas finalidades. In: Anais do VI Congresso Luso-brasileiro de História da Educação, 2006, p. 5227.

PASSOS, Miriam Barreto de Almeida. **Professores do ensino superior**: práticas e desafios. Porto Alegre: Mediação, 2009.

PERRENOUD, Philippe: **Dez competências para ensinar**, Porto Alegre, Artmédicas, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PIMENTA, S. G.: A didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura, in PIMENTA, S. G.: **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática, São Paulo: Cortez, 1995, pp. 37-69.

SANTANNA, I. M.: **Didática: aprender a ensinar**, São Paulo, Loyola, 1989.

SAVIANI, D. **Tendências e correntes da educação brasileira**, in MENDES, D. T.: **Filosofia da educação brasileira**, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1983, pp. 19-47.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**, São Paulo, Cortez, 1984.

SEVERINO, A. J. **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. São Paulo, Vozes, 1996.

TUGENDHAT, E. **Lições sobre Ética**, Petrópolis, Vozes, 1996.

VASCONCELOS, Celso dos S. **Construção da disciplina consciente e interativa na sala de aula e na escola**, 3. ed. Libertad, 1994.

_____. **Avaliação: Concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar**. Cadernos Pedagógicos de Libertad, vol. 3, São Paulo, Libertad, 1995.

_____. **Planejamento: Plano de ensino aprendizagem e projeto educativo**. São Paulo, Libertad, 1994.

_____. **A construção do conhecimento em sala de aula**, São Paulo, Libertad, 1994.

VEIGA, Ilma (coord.). Planejamento do ensino numa perspectiva crítica de educação. In: LOPES, **Antonia: Repensando a Didática**. Campinas, Ed. Papyrus, 2.ed.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org). **Didática o ensino e suas relações**. Campinas, SP; Papyrus , 2010. 17ªedição- Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico.