

DIDÁTICA DO ENSINO: UMA ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PSICOLOGIA

DIDACTIC OF TEACH: AN ANALYSE OF THE POLITIC AND PEDAGOGIC PROJECT OF THE COURSE OF PSICOLOGY

Larissa de Brito Feitosa^I
Cássio Adriano Braz de Aquino^{II}

Resumo

O texto traz reflexões a partir de experiência ocorrida durante o Mestrado em Psicologia na Universidade Federal do Ceará (UFC), por meio da disciplina de Didática do Ensino Superior ofertada para diversos programas pela Faculdade de Educação. A disciplina, de conteúdo mais teórico, propiciou discussões e reflexões sobre a importância da Didática, especialmente, no âmbito do Ensino Superior, onde não se percebe como prioridade a formação do corpo docente em programas de graduação e pós-graduação. Ao longo do texto, são abordados temas trabalhados em aula que envolveram o contexto das Universidades, a formação docente, os fundamentos epistemológicos do processo de ensino e de aprendizagem, a Didática e planejamento de ensino, que estiveram mais intimamente ligados à vivência propiciada pelo Estágio em Docência ocorrida no mesmo período, aliando, assim, teoria e prática. A experiência ocorreu no momento em que se iniciava a avaliação do Projeto político pedagógico do Curso de Psicologia da UFC e reflexões surgidas visam, assim, contribuir para a consolidação do referido Projeto, bem como para a formação de docentes mais críticos e cientes de seu compromisso social e político. A experiência mostra também a importância de espaços de discussão sobre a temática para a formação docente, tendo em vista demandar não apenas conhecimentos técnicos, mas envolver aspectos políticos, sociais, culturais, afetivos, dentre outros. Mais do que conhecimentos técnicos, a experiência mostrou que o estabelecimento de uma relação afetiva e uma postura mais participativa e crítica ampliam os horizontes do aprendizado e transformam pessoas.

Palavras-Chave: Didática do Ensino Superior, formação docente, teoria e prática.

Abstract

This text brings reflections from an experience occur during the Mastership in Psychology by Federal University from Ceará (UFC) by discipline Didactic of the Education Superior, that is offer to several programs of the Education's Faculty. The discipline, that coves more theory than practice, permit discussions and reflections about the importance of the Didactic, specially, in the area of Superior Education, where the formation of docent body isn't priority, in programs of graduation and post graduation. The text explain thematics that were studied in the class as the context of the University, docent formation, the epistemologics foundations by process de teaching and learn, the Didactic and teach plain, issues more approaches de experience de Stage in Teach, that occur in the same period, doing the alliance between theory e practice. The experience coincide with the begin of the valuation of the politic and pedagogic Project of the course of Psychology and promote reflections that contribute for son consolidation as well as to the formation of docents more critiques and conscious of the social and politic compromise. It shows also the importance of spaces of discussion about the thematic for docent formation, due to demand as knows techniques as social, politic, cultural, affective, emotional aspects, among others. More than knows techniques, the experience shows that the establishment of a relation affective and a position more participative and critical amply the horizons of learn and become persons.

Keywords: Didactic of Superior Teach, docent formation, theory and practice.

No momento em que se inicia a avaliação do Projeto político pedagógico do Curso de

Psicologia, o presente texto apresenta-se como um espaço de reflexão que emerge da experiência na disciplina de Didática do Ensino Superior em confrontação com a vivência da disciplina de Estágio Docente. A primeira, base substancial de nossa análise e de conteúdo mais teórico, propiciou discussões e reflexões sobre a

^I Formação em Psicologia, mestranda em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC).

^{II} Doutor em Psicologia Social pelo Universidad Complutense de Madrid e Professor Adjunto da Universidade Federal do Ceará (UFC).

importância da Didática, especialmente no âmbito do ensino superior, onde não se percebe como prioridade a formação do corpo docente em programas de graduação e pós-graduação. Tal reflexão visa a subsidiar os aspectos diretamente vinculados ao âmbito da avaliação da formação docente que contribua para a consolidação do referido projeto pedagógico adotado pelo Departamento de Psicologia, tendo por base as diretrizes da área. Ao longo do texto, serão abordados temas trabalhados em aulas que envolvem a realidade da Universidade, a formação docente e os fundamentos epistemológicos do processo ensino-aprendizagem.

A didática, segundo Libâneo (1991), é disciplina da Pedagogia que visa estudar e compreender o processo de ensino-aprendizagem em seus elementos e fatores reais (sociais, políticos, culturais, psicossociais), a fim de formular diretrizes para a atuação profissional do corpo docente, constituindo-se, assim, como fundamental para sua formação e atuação por meio de fundamentação teórica e prática. Ainda para o autor, quando se trata de finalidades da educação em determinada sociedade, compreende-se que objetivos, conteúdos e métodos modificam-se conforme as concepções de homem, da sociedade e cultura que caracterizam modos de pensar, agir, assim como interesses das classes e grupos sociais, ou seja, o processo educativo está subordinado à concepção político-social, que influencia diretamente na didática e em seus elementos.

Em nossa universidade, não sendo privilégio apenas desta, mas de muitas no contexto do Brasil, o cuidado com a formação docente não é privilegiada ou priorizada. Therrien (2009) aponta a fragilidade e incompreensão dos fundamentos da função e prática docente como possível raiz de grande parte dos problemas de desempenho profissional no âmbito da academia. Para o autor, somente conhecimentos técnicos e especializados não são suficientes para suprir demandas do processo de ensino-aprendizagem, diante de sua complexidade e exigências de compreensão de campos interdisciplinares, imersos em múltiplos olhares e perspectivas que envolvem diversos saberes: processo de formação escolar e profissional, curriculares dos conteúdos e níveis específicos de ensino, pedagógicos do ensino-aprendizagem, culturais e sociais da vida cotidiana, dentre outros. Assim, ele aponta a

necessidade de uma reflexão científica e crítica sobre os condicionantes dessa relação na contemporaneidade que nos leve a uma perspectiva de formação emancipatória de sujeitos profissionais auto-determinados e a reflexão sobre implicações para o trabalho docente do nível superior.

Libâneo (1991) também traz uma reflexão mais crítica e diferencia instrução de ensino. Para ele, instrução é o resultado da assimilação sólida de conhecimentos sistematizados e do desenvolvimento de capacidades cognitivas, sendo assim direcionado e focado em conteúdos. Já o ensino, diferencia-se por visar um planejamento, organização, direção e avaliação da atividade didática que concretiza tarefas da instrução e orienta o trabalho do professor, assim como direciona as atividades discentes. Reflete-se, portanto, que a formação na atividade de docência interfere diretamente no processo ensino-aprendizagem, demandando mais que excelentes conhecimentos técnicos, em face de sua complexidade e exigências.

Desta forma, percebe-se a importância de espaços de discussão e reflexão sobre a atuação docente e seus fundamentos, especialmente, nas instâncias do nível superior, tal como ocorre na disciplina de Didática do Ensino Superior ofertada, por exemplo, para pós-graduandos. A disciplina possibilita a sensibilização para questões concernentes ao ensino-aprendizagem, porém não se mostra suficiente, tendo em vista solicitar maior envolvimento do próprio projeto político da universidade, dos professores e estudantes, no intuito de uma formação mais efetiva e crítica. Percebe-se, neste contexto, a carência de espaços para essas reflexões, ao ponto de promover disputas de vagas em uma disciplina como essa, por não atender toda a demanda de uma universidade, tendo em vista não ser ofertada em programas específicos. Maior articulação e integração entre os programas poderiam viabilizar acesso maior dos estudantes, além do envolvimento e participação nestas discussões, inclusive adoção da disciplina como obrigatória na grade curricular, dimensionando igual importância no universo de outras disciplinas, a exemplo da pesquisa.

A docência é permeada por aspectos sociais, políticos e culturais, como citado acima, sendo fortemente influenciada pelo próprio papel social e político desempenhado pela Universidade. Chauí (2003, p.01) considera a universidade uma

instituição social e como tal “uma ação social, uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais”, possível apenas em um Estado democrático. Assim, intervenções do Estado que atentem contra esse princípio, trazem repercussões profundas na atuação desta Instituição perante a sociedade.

Nesta perspectiva, as universidades assumem ou deveriam assumir compromisso e responsabilidade diante da realidade da qual fazem parte, tendo os professores como apoio e difusores da produção de conhecimento capaz de intervir nessas realidades. O que se percebe é o distanciamento das discussões acadêmicas sobre realidades sociais e concretas. O retorno da produção de conhecimento que deveria ser direcionada a interesses da sociedade, é desviado e determinado por interesses econômicos, ditados pelo mercado.

Essa situação perpassa a compensação de um processo histórico de subordinação a modelos instituídos em outras culturas, diversas das nossas. Essa compensação exige a formação de profissionais e professores por meio de mudanças de atitudes e valores, aquisição de habilidades e técnicas e integração a uma comunidade internacional fundamentada na qualidade do ensino (ALBUQUERQUE, 2008). Outro aspecto apontado pelo autor faz referência à construção de um projeto cultural que repense aspectos do desenvolvimento econômico e social, da política acadêmica, de atividades de produção, difusão, socialização e fixação de conhecimento científico e tecnológico, apoio às instituições que preparam os estudantes para ingresso no meio acadêmico, além de apoio às agências que promovem a produção e difusão culturais. Para isso é imprescindível o apoio das Instâncias Federais do Governo dando prioridade a esses investimentos. A falta de apoio diante da redução de atividade das agências fomentadoras e descontinuidade de muitos programas nas gestões administrativas acarretam a fragilização do quadro funcional e da infra-estrutura de pesquisas nacionais, ocasionando um processo de desmobilização e desarticulação política nas universidades. Chauí (2003) acredita em uma universidade com nova perspectiva, possível apenas mediante pressão e mobilização do Estado pela sociedade para assumir a educação por um prisma de investimento social e político, antes de uma visão

de gasto público. Uma visão que assuma a educação como ato de direito e cidadania e não como privilégio de poucos.

A disciplina de docência analisada nesta pesquisa, apesar de sua natureza mais teórica, que envolveu temáticas citadas anteriormente, também foi permeada por conteúdos mais práticos, oriundos de vivências e experiências dos participantes da disciplina, conferindo possibilidades de reflexão sobre a prática em docência que envolve questões sócio-político-sociais citadas. Aliado a isso, foi proporcionado pelo Programa de Psicologia a disciplina de Estágio em Docência, obrigatória em currículo acadêmico para bolsistas, no caso da Fundação Cearense de Apoio do Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP). Nesta disciplina foi possível vivenciar a teoria na prática de sala de aula concomitantemente às discussões suscitadas na disciplina de didática. Assim, durante os meses de outubro e novembro de 2009 foi realizado o estágio com a turma de Administração, noturna, na Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade (FEAAC), formada por estudantes desta área, da contabilidade e das ciências sociais, sob auxílio do orientador e da professora da disciplina. Foram cumpridos dois créditos, que somaram 32 horas/aula, de acordo com exigência da grade curricular do programa.

Neste momento podemos retornar a Therrien (2009) que atenta para a formação do docente por meio de duas vertentes: uma com domínio teórico/prático do conteúdo, ou seja, com competência disciplinar; e outra mais voltada para o âmbito pedagógico com fundamentação também teórica e prática dos elementos que compõem esse campo de forma dialética. O autor aponta outros dois aspectos importantes para a formação docente, além da articulação teoria e prática, que é a relação intersubjetiva capaz de afetar a identidade dos aprendizes e gerar sentidos e significados por meio de práticas significativas e transformadoras do próprio docente inserido nessa relação dialética e comunicativa. O autor aborda também outro aspecto, o da ética profissional. Porém, para gerar sentidos e significados, é imprescindível que a atividade desempenhada pelo docente gere identificações, sentidos e significados, configurando-se em um espaço propício para a ética profissional.

Segundo Chauí (2003), formação significa, antes de tudo, uma relação com o tempo,

imersão em sujeitos no passado de sua cultura, no sentido antropológico como ordem simbólica ou de relação com o ausente. Significa despertar para as questões que esse passado suscita e engendra para o presente; e estimular a passagem do instituído ao instituinte, por meio de questionamentos, reflexões e críticas, elevando, assim, ao plano do conceito o que foi experienciado como questão, pergunta problema, dificuldade.

Assim, como afirma Alves (2008), a atividade de lecionar ou ensinar é uma arte, e não cabe para todos. Não é para quem somente deseja ou quer, mas para aqueles que de fato se comprometem e buscam conhecer a fundo esta arte em suas pequenas nuances capazes de encantar e envolver expectadores e participantes. Desta forma, o ensinar também é sedução para saciar a sede por conhecimento, crescimento e transformação humana.

Ser um bom professor não exige regras pré-determinadas, o fundamental é ser por prazer, satisfação e identificação. Esse envolvimento e comprometimento decorrente desse sentimento e relação de identificação refletem diretamente no planejamento e desenvolvimento das ações, embora não sendo suficientes por si. O processo ensino-aprendizagem requer muita criatividade e flexibilidade para atender demandas individuais e coletivas do grupo e para o alcance do desenvolvimento pleno. Percebe-se que diante de aspectos estruturais e de recursos precários, além de políticos, especialmente, no ensino público, o professor precisa desdobrar-se e encontrar alternativas e soluções criativas para compensar essas dificuldades e carências. Este fator exige muito do docente, nem sempre disposto para tal, devido à sobrecarga de responsabilidades atribuídas a ele e pouca identificação com a profissão.

Tratando de criatividade, Luckesi (2005) aponta ser ela capaz de fazer os olhos brilharem ao sair da escuridão da ignorância após a compreensão de algo novo, antes desconhecido. Relaciona também com o prazer em aprender e entender, de buscar, saber fazer e romper desafios. O autor acredita que isso acontece quando o ensino é realizado com o “coração”, ou seja, com afetividade e com a alma.

É diante de tantos desafios que investimentos na formação do professor, especialmente universitário, faz-se urgente. Um deles seria o envolvimento do próprio projeto político

pedagógico da Universidade incentivando a formação docente por meio da promoção de espaços de discussões juntamente com os estudantes desde a graduação, sensibilizando-os para questões pertinentes ao ensino-aprendizagem e ao próprio meio acadêmico de forma que se posicionem mais criticamente e propositivamente. Outro seria investir no aspecto estrutural, oferecendo espaços físicos adequados e propícios à integração e ao aprendizado, com recursos tecnológicos que também facilitem esse processo.

No caso do Programa de Psicologia, que passa por reestruturações atualmente, houve recentemente a aquisição de uma estrutura física nova pelo Departamento de Psicologia, que irá favorecer a apropriação deste espaço e promover discussões no âmbito de outras melhorias mais institucionais. Diante do exposto, faz-se referência a Chauí (2003) que atenta para um aspecto importante e preocupante da formação docente, quando profissionais egressos das universidades graduados e assumem a responsabilidade por processos de ensino-aprendizagem e formação humana, sem nenhuma formação para o exercício da docência. Neste caso, deter o conhecimento técnico não é suficiente, dada a complexidade do processo, fato que gera práticas irresponsáveis e prejudiciais aos aprendizes, especialmente.

A educação significa um movimento de transformação interna daquele que passa de um suposto saber (ou de ignorância) ao saber propriamente dito (ou à compreensão de si, dos outros, da realidade, da cultura acumulada e da cultura no seu presente ou se fazendo (CHAUÍ, 2003, p.11).

Therrien (2009, p.06) compreende a educação como “aprendizagem à vida no mundo profissional e cidadão, à constituição de sujeitos, portanto ao desenvolvimento de identidades de sujeitos e de sociedade mediante processos de socialização e de individuação”. Desta forma, o professor desempenha papel primordial durante o processo ensino-aprendizagem, visto que é mediador ao propiciar apropriação por parte dos estudantes dos conteúdos por meio de uma mobilização interna desses sujeitos, ao atribuírem sentidos e significados para suas vidas diante da contextualização dos conteúdos trabalhados que ultrapassam as paredes da sala de aula.

Ao professor é exigido, portanto, grande habilidade em lidar com todos esses elementos em inter-relação dinâmica que perpassam a didática, considerando processos de aprendizagem diversos e particulares de cada aprendiz e de uma coletividade. Para isso deve dispor de um elemento importante, segundo Luckesi (2005), que é a receptividade do saber do educando com suas fragilidades e potencialidades para caminharem juntos.

O professor, no processo ensino-aprendizagem, é sujeito ativo e traz consigo também conteúdos particulares de sua vivência, com percepção de mundo própria, princípios, valores, posicionamentos políticos, traços de personalidade, relação particular com a atividade de docência, bem como com identificações e sentimentos suscitados pela inter-relação com o grupo. Esse processo sofre influência de aspectos externos e concretos, como as condições estruturais e materiais de trabalho que envolvem recursos, inclusive de remuneração pelo desempenho de sua atividade, que por sua vez refletem na eficácia do ato de lecionar.

O ensino é um processo social, nos quais estão implicadas dimensões políticas, ideológicas, éticas, pedagógicas, frente às quais se formulam objetivos, conteúdos e métodos conforme opções assumidas pelo educador, cuja realização está na dependência de condições, sejam aquelas que o educador já encontra, sejam as quais precisa transformar e criar (LIBÂNEO, 1991, p. 56).

No contexto atual, percebe-se que a educação nas escolas ainda reflete posturas mais tradicionais e por vezes autoritárias, chamadas por Paulo Freire de “educação bancária”, contribuindo para a formação de pessoas submissas, pouco participativas e pouco críticas sobre a realidade em que vivem, atendendo a interesses políticos e ideológicos específicos. Libâneo (1991, P.65) considera que estas práticas desvirtuam, inclusive, as boas intenções da Pedagogia Tradicional, pois torna os conhecimentos “estereotipados, insossos, sem valor educativo vital, desprovidos de significados sociais, inúteis para a formação de capacidades intelectuais e para a compreensão crítica da realidade”.

Alves (2009) também tece críticas ao nosso sistema educacional dominado pela burocracia, práticas e procedimentos cristalizados que nos

moldam desde criança, com programas distantes da realidade dos estudantes, com tempo de aula determinado pela gestão e não pelo processo de aprendizagem e com pouco incentivo ao pensar diferente e crítico.

Todos os dias somos solicitados a cumprir os regulamentos, as normas... Mas é exatamente a norma que se opõe à essência do trabalho intelectual. Sem contar que rompe com a liberdade do professor decidir o que é mais conveniente ao magistério. Há, portanto, um novo totalitarismo que, todavia, apresenta-se como um convite a fazer as coisas bem-feitas, ordenadas. É um ritmo infernal que se impõe (SANTOS, 2000, p. 11).

Ambos, professores e estudantes, sofrem e estão sujeitos a esses tipos de práticas e ao sistema de produção impresso pelo capitalismo. Na experiência do estágio em questão neste artigo, percebeu-se na postura da turma um reflexo desse autoritarismo, citado pelo autor. Situações como aguardar que a professora tomasse decisões sozinha, pouca participação ou posicionamento da turma em sala de aula, transformando os primeiros contatos em um monólogo.

Romper com essa relação hierarquizada é um grande desafio, mas acredita-se que o exercício da participação e o estabelecimento de uma relação de confiança são capazes de promover um processo de ensino-aprendizagem importante para o crescimento dos estudantes e do próprio professor. Percebe-se, então, que lecionar não é apenas conhecer determinado conteúdo, pois a prática pedagógica é relação com um grupo, como afirma Luckesi (1994), e o diálogo faz parte desse processo e relação, pois solicita sensibilidade para perceber conflitos, para lidar com a coletividade e estabelecer laços de confiança e respeito mútuo com a turma. Antes de tudo, a atuação do docente exige a reflexão de seu papel enquanto educador, assim como sobre a função social do projeto político-pedagógico da escola na qual está inserido, se está em consonância ou não com o que acredita e pratica.

De acordo com Therrien (2009), uma postura dialógica do docente propicia possibilidades de reflexão conjunta acerca de diversos saberes, visões de mundo, percepções e sentidos relacionados aos conteúdos da aprendizagem.

Não obstante, Luckesi (1994) compreende que toda tendência pedagógica, seja ela mais conservadora ou transformadora, envolve um ideal de sociedade e reflete um projeto político concernente a essas tendências que orientam e perpassam também o trabalho docente. Conhecer e posicionar-se diante dessas tendências é componente imprescindível para a formação e atuação docente, tendo em vista, ser também um ato político.

Barguil (2006) cita duas concepções de funcionamento da mente, uma centrada mais nas informações, mais mecânica (computacionismo) e outra que compreende os processos de aprendizagem e pensamento não como processos mecânicos ou idênticos, mas como constituintes de atividades peculiares vinculadas ao desenvolvimento de cada pessoa em contextos diversos, fator produtor de sentidos e significados também particulares e diversos. O autor cita contribuições de Piaget para a transformação da relação e papéis desempenhados por professor e estudante na construção do conhecimento. Nesse processo o sujeito, ao confrontar o saber com a realidade, produz sentidos e significados citados e maior reflexão, havendo, assim, maior implicação do estudante com o aprendizado, tendo em vista partir de vivências de cada um e do contexto social no qual estão inseridos. Assim, a escola não é o único espaço no qual se produz conhecimento por meio do processo ensino-aprendizagem, como afirma o autor, devido se estar em inter-relação constante com outros em vários espaços de socialização de nossas vidas.

Ao tratar do processo de aprendizagem, da relação professor e estudante, chega-se à aula por representar a materialização do planejamento escolar. A aula evita improvisações da tarefa e reflete o projeto político-pedagógico da instituição de ensino. Para Veiga (2008), a aula constitui-se em uma construção histórica com matizes e significados distintos que se diferenciam de acordo com o momento, indo além de um espaço físico e de mera transmissão de informação.

O trabalho do professor, especialmente, do ensino superior por vezes parece bastante solitário, com poucos espaços de socialização e de diálogo a fim de estabelecer integração das diversas disciplinas e campos de conhecimento. Tal integração permitiria uma elaboração interdisciplinar do planejamento das aulas, a fim de mediar o aprendizado do aluno. Quando esse trabalho não é individual e solitário, percebe-se

que ocorre outro fenômeno, chamado por Veiga (2008) de colaboração balcanizada. Neste caso, são formados grupos que se isolam e se fecham a outros conhecimentos, intensificando a divisão do corpo docente que pouco interage. Isso se reflete na formação do estudante que se fecha também em pequenos núcleos, restritos a poucos participantes.

A organização de uma aula, a princípio, parece trabalho fácil e simples, porém durante a disciplina e a prática no estágio em docência percebeu-se sua complexidade e o quanto exige da habilidade do professor em integrar todos os elementos, citados ao longo de nossa discussão, no processo de ensino-aprendizagem.

Como afirma Veiga (2008), em uma visão de projeto colaborativo, a organização da aula é um projeto de ação imediata, que visa articulação com o projeto pedagógico do curso, contextualização e orientação às atividades didáticas tanto dos professores como dos estudantes, configurando-se, assim, em uma antecipação daquilo que se pretende realizar. Essa ação envolve curiosidade, intencionalidade, objetivos, conteúdo cultural, métodos, uma gama de recursos didáticos, organização de tempo, avaliação, diagnóstico da turma, dentre outros, citados pela autora.

Segundo Veiga (2008), a aula pode ser um espaço pedagógico, promotor de pertencimento ao espaço intelectual que envolve saberes organizados para a investigação; um espaço sociocultural, que abrange saberes organizados de acordo com raízes socioeconômicas dos atores; e um espaço antropológico representado pela vivência entre professores e estudantes.

Como se percebe, a aula não se encontra restrita a um espaço físico, vai além das paredes de uma escola. Assim, durante a disciplina houve a oportunidade de experienciar e utilizar ferramentas virtuais importantes para o processo de ensino-aprendizagem. A aula não presencial realizada à distância por meio do recurso da *internet* foi uma experiência desafiadora diante dos obstáculos encontrados. Pensar em uma alternativa viável para a realização da aula em meio a imprevistos foi um bom exemplo do que pode ocorrer em qualquer aula, seja presencial ou não.

O futuro professor vivencia, assim, situações semelhantes a todo o momento e para isso necessita planejar, antever imprevistos e pensar em alternativas para o sucesso da aula. O recurso virtual constitui um processo bastante dinâmico e

exige certo conhecimento e habilidade, que mediante orientação precária, pode por a perder a finalidade do aprendizado.

O conjunto de informações que circulam em uma sala virtual, exige agilidade de pensamento e escrita, coordenação de vários assuntos que ocorrem ao mesmo tempo, poder de síntese, habilidade no manuseio do computador, além de um bom direcionamento e gerenciamento por parte do professor que age como motivador e moderador das discussões.

Esse novo espaço possibilita configurações inusitadas do processo ensino-aprendizagem e promove certa liberdade e flexibilidade do processo em relação a tempo, deslocamento, formas de comunicação e relação interpessoal, dentre outros. Pierre Lévy (2009) destaca que a liberdade do meio cibernético atribui também maior responsabilidade àquele que se utiliza desse recurso diante de possibilidades infinitas em meio ao mundo de informações existentes. Cabe ao próprio “pesquisador” optar e atribuir sentidos a esses dados disponíveis de forma aleatória. Para realizar essa experiência, entretanto, é necessário conhecer e ter certa “intimidade” com a ferramenta para alcançar a autonomia desejada e uma aprendizagem mais crítica e criativa.

O contrário provoca, como bem ilustrado pelo uso do livro. O uso de uma ferramenta aparentemente tão simples como um livro pode tornar-se estranha e ineficaz para pessoas que conseguem ler o que está escrito, mas não conseguem compreender o que lêem, os analfabetos funcionais. Para propiciar a aprendizagem são necessários tanto recursos estruturais, como laboratórios adequados e equipados, profissionais comprometidos, capacitados e preparados para lidar com todas as novas alternativas tecnológicas (MORAN, 2004).

Um grande desafio ao qual se depara, quando se fala sobre tecnologias na aprendizagem, é a resistência ao novo tanto por parte de estudantes como professores. Ela exige maior diversidade de participação por parte do estudante e de possibilidades de espaços, ao contrário de aulas tradicionais, geralmente pouco interativas. Para isso o professor precisa gerenciar vários espaços e integrá-los de forma aberta, equilibrada e inovadora, como bem enfatizado por Moran (2004).

Estar aberto a novas formas de ver o mundo e de interagir com ele faz parte do processo contínuo de aprendizagem, na qual encontra-se

muitos obstáculos, por vezes, por resistência ao novo ou simples desconhecimento. Mas quem disse que o processo ensino-aprendizagem ocorre sem esforço, implicação, obstáculos ou desafios? É um trabalho árduo, mas que pode também ser prazeroso e enriquecedor.

Na experiência prática em docência relatada neste artigo buscou-se utilizar o recurso virtual para estabelecer outras vias de comunicação com os estudantes da disciplina, inclusive em sala de aula com a utilização de vídeos e filmes que contextualizassem e que suscitassem reflexões sobre temas estudados. A utilização desses recursos foi uma forma de tornar a aula diversificada e dinâmica, assim como minimizar condicionalidades, como o horário noturno, cansaço após o dia de trabalho e conseqüente dispersão da turma, dentre outros aspectos.

Um dos elementos que dá suporte para o docente e auxilia o processo ensino-aprendizagem é o currículo. Durante a disciplina, foi solicitada uma avaliação do currículo na área de atuação de cada estudante. Esta tarefa não muito fácil, devido a vários desafios vivenciados no meio acadêmico, que incluem desde condições físicas e estruturais, até aspectos mais subjetivos como os de motivação educador/educando, participação, afetividade, valorização e incentivos profissionais, autonomia, integração dos “idealizadores” dos currículos, dentre outros.

Percebeu-se nesta pesquisa a existência de um grupo à frente da coordenação dos processos interessado e empenhado, junto com alguns educadores, a aperfeiçoar o currículo de um modo geral, trazendo propostas de inovação, mas especialmente, de adequação a regras impostas. Constatou-se também um sentimento de impotência diante de exigência de alguns órgãos financiadores de pesquisas acadêmicas. O currículo gira em torno, portanto, dessas normas instituídas, mesmo em desacordo com princípios de alguns educadores que se negam a participar de alguns processos, por não considerarem essenciais para o processo de aprendizagem.

O que se percebe em seus discursos, muitas vezes implícitos, é uma sobrecarga de atividades e exigências que minam seus processos criativos e produtivos, diante da exigência de produtividade, muitas vezes irreais para as situações vivenciadas no meio universitário. Um caso concreto, são as exigências de produção de artigos científicos para permanência em um programa, o que acarreta em exigências tanto para professores como para os

estudantes, desfocando do interesse e compromisso primordial com a aprendizagem, como destaca Sacristán (2007) em seu estudo. Percebeu-se a sensibilidade de alguns educadores em relação ao processo de aprendizagem do estudante, mesmo diante de pressões acadêmicas, incentivando e propiciando a construção de sentidos diante do conhecimento ensinado. É importante destacar-se, neste sentido, que um artigo científico deveria tornar-se efeito e consequência e não meta da atividade universitária que deveria ser o processo ensino-aprendizagem.

Outro aspecto importante a destacar refere-se às demandas de conteúdos por parte dos professores e que inviabilizam a pesquisa dos estudantes em outras fontes diante do pouco tempo disponível para cumprir os prazos curriculares. Muitas vezes o educando prende-se e prioriza leituras propostas, que não despertam interesse ou identificação por não representar sentido para o mesmo, inviabilizando conexões com outras teorias ou modos de ver o mundo, em uma relação mais dialógica. Isso ocorre, principalmente, em nível de pós-graduação em que a autonomia e liberdade acentuam-se. Como lembra Cunha (2008), neste caso pode prevalecer o aprender por aprender, o que poderia ser minimizado se alguns conteúdos fossem discutidos com maior diversidade e interação. Percebeu-se, contudo, que alguns professores apresentam propostas pedagógicas menos focadas em conteúdos pré-determinados, deixando sob responsabilidade do educando as fontes de pesquisa, mas de forma orientada. Assim, se houvesse maior diálogo e construção conjunta de conteúdos e propostas de ensino, refletiria em uma aprendizagem com mais qualidade e sentido.

Por outro lado, a integração de perspectivas e olhares diversos (com linhas de atuação diferentes) visa uma proposta de integração e troca de conhecimentos, que nem sempre se aplica à prática, caracterizando o grande desafio de trabalho interdisciplinar que alie teoria à prática. Finda por haver três “cursos” em um mesmo programa, com certa intersecção, porém insuficiente para alcançar objetivos proposto no sentido de aprendizagem. Assim, a escolha dos conteúdos sublinha a fragilidade de integração e contextualização de perspectivas tão diversas como propõe Cunha (2008), imprescindível para o currículo.

Enfim, são muitos os desafios, especialmente para o espaço acadêmico e nas pós-graduações, onde a flexibilização dos conteúdos e a pouca integração dos mesmos torna desconexa e fragmentada a proposta geral e a unidade do Currículo proposto diante de todas as influências, fundamentações, projetos de ação e formação humana, fato que reflete diretamente no processo ensino-aprendizagem.

Outro aspecto fundamental a ser destacado no ensino-aprendizagem, é o processo de avaliação, sendo por meio dele que redirecionamos nossas ações e planejamentos. Luckesi (2002) alerta para a importância da avaliação, tanto educacional como de aprendizagem escolar, como meio e não como fim, estando, assim, delimitada e dimensionada por um modelo teórico do mundo e de educação, traduzidos em prática pedagógica e com foco em uma transformação social. Assim como outros elementos da didática, a avaliação também segue as diretrizes de cada tendência pedagógica praticada, podendo caracterizar-se como um instrumento disciplinador ou superando autoritarismos por meio de proposta de transformação.

No contexto atual, a avaliação escolar exerce função maior de classificação por meio de notas e registros definitivos estabelecidos mediante critérios, do que função de diagnóstico a fim de rever formas de avaliar e de conduzir o processo de aprendizagem de acordo com o desempenho da turma. O que se percebe são práticas autoritárias e de exercício de poder, no qual o professor sempre tem a razão e não percebe que a avaliação também avalia o processo de ensino.

A avaliação abrange processos complexos do pensamento e deve motivar os alunos para a resolução de problemas, além de buscar valorização da dimensão sócio-afetiva, tendo preocupação com o desenvolvimento de valores necessários para vida saudável, solidária e constituição de um ser humano mais sensível à sua realidade (Veiga, 2008). Por ser um processo complexo, a avaliação envolve muitas variáveis e, devido ao seu caráter múltiplo, deve-se buscar instrumentos diversificados capazes de apreender o processo de ensino-aprendizagem.

Na experiência de estágio relatada aqui, formas variadas de avaliação foram incentivadas, desde apresentações orais de opiniões sobre textos trabalhados em aula, até análise de filmes, como avaliação complementar e opcional, além de

seminários, estes já previstos no programa. Na primeira avaliação as notas obtidas não foram satisfatórias, fato que suscitou reflexões dos professores da disciplina em perceber até que ponto o planejamento contemplou seus objetivos de aprendizagem. A turma, de antemão, demonstrou pouco interesse nos assuntos explanados, talvez por não conseguirem, a princípio, perceber a relação com sua área de atuação e por não considerarem ainda a importância de uma visão interdisciplinar. Enfim, processo de via dupla que exige do docente habilidade e sensibilidade diante de processos individuais e coletivos. Assim, constitui-se em um procedimento de grande apoio para o processo de aprendizagem, permitindo por meio de acompanhamento redefinir o que está em curso a partir do alcance de objetivos propostos, inclusive com a tomada de decisões necessárias, como lembra Passos (2009).

Desta forma, incentivar os estudantes a darem outros vãos, a ousarem e fazerem diferente da conduta convencionada é uma possibilidade, além de um desafio. Para tanto, é preciso estar seguro do papel de professor para enfrentar resistências, provocações e críticas diante de propostas inusitadas e incomuns. Assim como Alves (1994), espera-se o dia em que os estudantes sejam também avaliados pelos seus vãos.

Considerações finais

Diante do exposto, percebe-se a complexidade da atividade de lecionar, ao envolver vários aspectos tanto teóricos da didática como práticos. Isso demonstra a importância e a urgência de investimentos na formação docente, especialmente no nível superior, dada a carência dos conhecimentos citados e tendo em vista a prioridade concedida aos conhecimentos técnicos. Proporcionar espaços de diálogo com foco na formação docente pode contribuir para a melhoria do processo ensino-aprendizagem e a conscientização dos docentes de seu papel de educador, inclusive de mobilização política para melhoria das condições precárias de trabalho, responsáveis por grande sofrimento de alunos e professores. Essas iniciativas, investimentos e discussões podem contribuir para a implementação de um projeto político-pedagógico mais efetivo e coerente com as demandas acadêmicas e com a realidade social, bem como

fomentador de posicionamentos mais críticos, participativos e reflexivos. Estes elementos constituem a base para a formação de profissionais mais cientes de seu papel e de seu compromisso social e político.

A experiência no estágio e discussão na disciplina de Didática gerou e mobilizou vários sentimentos, reflexões e questionamentos aos pesquisadores. Tais elementos trouxeram a necessidade de assumir posição mais crítica e reflexiva, tanto como docente como discente, com base na ética e no compromisso social, imprescindíveis para a atuação docente.

Tanto o sofrimento como o prazer perpassam esta experiência de forma contínua, dialógica e peculiar, pelos próprios “gargalos” propiciados pela Educação Brasileira e pelo meio acadêmico, em particular. O ato de lecionar envolve uma complexidade de conhecimentos e aspectos sociais, culturais, políticos, ideológicos, afetivos, emocionais, citados ao longo das discussões, e que o docente necessita conhecer e aprender a lidar. Mais do que conhecimentos técnicos, a experiência mostrou que o estabelecimento de uma relação afetiva com a turma e uma postura mais participativa que propicie o diálogo ampliam os horizontes do aprendizado e transformam pessoas.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Luiz Botelho. **Introdução ao ensino superior**: a trajetória das Universidades. Fortaleza. 2008. Texto não publicado.
- ALVES, Rubem. Boca de forno. In: ALVES, R. **A Alegria de ensinar**. São Paulo: Ars Poética, 1994. p. 26-30.
- ALVES, Rubem. Não esqueça as perguntas fundamentais. 2003. Disponível em: <<http://mundoprosa.blogspot.com/2009/07/nao-esqueca-as-perguntas-fundamentais.html>>. Acesso em: 27 set. 2009.
- ALVES, Rubem. Sobre nabus crus e professores. Disponível em: <<http://docensinosuperior.blogspot.com/2008/09/sobre-nabus-crus-e-professores.html>>. Acesso em: 18 ago. 2009.
- BARGUIL, Paulo Meireles. Reflexões sobre a relação professor-aluno a partir das pesquisas

de Piaget e Vygotsky. In: PASCUAL, J. G.; DIAS, A. M. (Orgs.). **Construtivismo e Educação contemporânea**. Fortaleza: Brasil Tropical, 2006. p. 93-125.

CHAUI, Marilena. A Universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, 2003.

CUNHA, Maria Isabel. Os Conhecimentos curriculares e do ensino. In: VEIGA, I. P. (Org.). **Lições de Didática**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2008. p. 57-74.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e comunicação: interconexões e convergências. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial, p. 647-665, 2008.

LÉVY, Pierre. **Educação a Distância**. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=08rVXi55yjE>>. Acesso em: 03 out. 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática: teoria da instrução e do ensino. In: **Didática**. Cortez: São Paulo, 1992. p. 51-76.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Educação e sociedade: redenção, reprodução e transformação. In: **Educação**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 37-52.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Formalidade e criatividade na prática pedagógica**. 2005. Disponível em: <http://www.luckesi.com.br/textos/abc_educativo/abceducatio_48_formalidade_e_criatividade.de.pdf>. Acesso em: 09 out. 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: **Filosofia**

da Educação. São Paulo: Cortez, 1994. p. 53-75.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. In: **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2002. p.27-47.

MORAN, José Manuel. **As mídias na Educação**. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/midias_educ.htm>. Acesso em: 03 out. 2009.

PASSOS, Carmensita Matos Braga. **Instrumentos de avaliação**. Fortaleza. 2009. Texto não publicado.

SACRISTÁN, José Gimeno. O Currículo como texto da experiência. Da qualidade de ensino à aprendizagem. In: **A Educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a Educação**. Porto Alegre: ArtMed, 2007. p. 117-131.

SANTOS, Milton. **Território e sociedade: entrevista com Milton Santos**. 2 ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

THERRIEN, J. **Docência universitária: instrução ou formação?** Fortaleza. 2009. Texto não publicado.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata. In: VEIGA, I. P. (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2008. p. 267-298.

Recebido: 10/09/2009

Aceito: 10/11/2009

Endereço para correspondência: Rua Cel Amâncio Cavalcante, 65, Parreão. CEP-60410540 - <larissabf@hotmail.com> - Fone: (085) 87662482