

# DIDÁTICA DO ENSINO SUPERIOR: RECONSTITUIÇÃO DE UMA TRAJETÓRIA \*

Ercília Maria Braga de Olinda \*\*

O presente trabalho reúne nossas reflexões sobre a disciplina Didática do Ensino Superior, ofertada aos professores recém ingressos (caráter obrigatório) e veteranos (caráter optativo) da Universidade Federal do Ceará, desde o ano de 1991, momento em que esta disciplina passou a fazer parte das exigências para a primeira ascensão funcional de qualquer professor do quadro permanente, até o semestre I de 1996<sup>1</sup>.

A necessidade de realizar este estudo se impôs no momento em que fomos destacada para assumir os trabalhos na turma de 1996.1. No nosso entendimento, o processo de ensino só se realiza com qualidade técnico-política à medida que é fundamentado e orientado pela pesquisa. Como afirma Nóvoa, citado por Lüdke (1994), "as situações que os professores têm que enfrentar e resolver apresentam características únicas, exigindo assim também respostas únicas, que só o profissional competente, porque auto-reflexivo, pode dar". Para organizar o presente e projetar o futuro, necessitamos entender as intenções que originaram e alimentaram o formato desta disciplina nos últimos anos. Visando realizar esta tarefa, dividimos o presente trabalho em três partes: 1) Breve histórico sobre a

institucionalização da didática do ensino superior na UFC. 2) Buscando rumos para a disciplina a partir das experiências vivenciadas até 1995.2. 3) Analisando a experiência de 1996.1, para redesenhar um "novo cenário" para a disciplina.

## 1 BREVE HISTÓRICO

Na gestão 1991-1995, a Pró-Reitoria de Graduação, a quem compete "programar, coordenar, supervisionar, controlar e executar as atividades inerentes ao ensino de graduação", elaborou um plano de ação, partindo de um estudo da realidade e da análise de propostas de gestões anteriores. Neste processo se constatou a necessidade da elevação da qualidade do ensino na UFC. Para tanto, buscou-se a "implantação de medidas de caráter modernizador, envolvendo aspectos de reflexão pedagógica, organização administrativa e disciplinamento acadêmico."<sup>2</sup>

O referido plano baseava-se numa perspectiva crítico emancipatória, orientado pelos seguintes princípios:

- ⇒ educação para a cidadania (auto-emancipação e emancipação social);
- ⇒ universidade como espaço de transformação social (valorização de suas funções sociais e técnicas);
- ⇒ defesa da escola pública;
- ⇒ construir fraternalmente um novo "viver universitário".

O objetivo geral do plano era "colocar em discussão a política de graduação da UFC, visando

2 Pró-Reitoria de Graduação - Plano de Ação - 1991-1995 - UFC

\* Este trabalho foi apresentado, em primeira versão, no VIII ENDIPE, realizado em Florianópolis - SC, em maio de 1996.

\*\* Professora Assistente 3 do Departamento de Teoria e Prática do Ensino da Faculdade de Educação da UFC.

1 Desde 1989 a disciplina Didática do Ensino Superior vinha sendo oferecida aos professores da UFC, em caráter optativo, como forma de reciclá-los e/ou atualizá-los no tocante à dimensão pedagógica, por um grupo da FACED formado pelas professoras: Emília Veloso, Estrela Araújo Fernandes, Terezinha Maciel e Helena Maria Ferreira. Este grupo buscava trabalhar a Didática de forma multidimensional, fugindo do caráter unicamente instrumental, herdado da tradição tecnicista.

a explicitação e o compromisso dos elementos que integram a formação profissional desenvolvida nos seus cursos, buscando a redefinição de seus pressupostos teórico-metodológico”.

Relativo ao interesse do presente trabalho encontramos o seguinte objetivo específico: oferecer sistematicamente cursos de atualização pedagógica aos novos docentes e àqueles que tenham interesse em aprimorar seus conhecimentos. Visando atingir esse objetivo foi elaborado o projeto “Atualização Pedagógica dos Docentes” dentro do programa de “Integração Setorial e Institucional”. No relatório final de 1995 da Pró-Reitoria de Graduação vemos que a oferta da disciplina Didática do Ensino Superior foi, de fato, a única ação sistemática realizada objetivando a formação docente. Isto num âmbito geral da UFC, pois outras ações foram realizadas pela Coordenação Didática das Licenciaturas com este intuito, dentre as quais destacamos a formação de grupos de estudo “visando repasse de conhecimento sobre as teorias do construtivismo”.

Vemos que uma disciplina de quatro créditos (60h/a), se constituiu como o único momento para a capacitação docente. Não houve e nem há até aqui, qualquer iniciativa de ampliação desse projeto num sentido do acompanhamento pedagógico permanente.

É importante salientar que outros projetos pretendiam colaborar com a melhoria da atividade docente, à medida que traziam reflexões sobre atualização e desenvolvimento curricular. Um dos projetos do “Programa de Assessoramento Curricular” previa ações diversificadas para o aperfeiçoamento docente. Estas ações não se concretizaram mas as discussões em torno dos reajustes curriculares em alguns cursos foram ricos na indicação de lacunas e falhas na prática docente. Também foi significativa a contribuição do “Programa de Apoio ao Ensino de Graduação” resgatado de administrações anteriores, objetivando “apoiar técnica e financeiramente projetos de melhoria da qualidade de ensino e proporcionar condições para o desenvolvimento e melhoria do processo ensino-aprendizagem, com vistas a estimular o docente e o discente na realização de experiências curriculares inovadoras”. Esperava-se com este projeto, que os professores transformassem e aperfeiçoassem o processo ensino-aprendizagem com a produção de textos didáticos, testagem de novas metodologias e produção de recursos audiovisuais.

Consideramos que, paralelo à garantia de recursos materiais e financeiros para o ensino, o professor deve, permanentemente, munido de teorias pedagógicas críticas, questionar sua prática, buscando através da pesquisa e da reflexão coletiva, encontrar novas formas de entendimento sobre o processo ensino-aprendizagem. Apesar dos avanços na compreensão crítica do fazer docente da equipe técnico-pedagógica da administração anterior, os projetos se mantiveram fragmentados sem conseguir refletir os problemas do ensino na UFC, sobretudo nas suas relações com as necessidades sociais, econômicas, políticas e culturais.

A atual administração começou a delinear sua política de ação num ritmo muito lento, mas em parte justificável dado o estado de penúria em que se encontra a universidade com cursos esvaziados de alunos, professores e produção de conhecimento. O plano de ação 1995-1999, que ainda está em fase de elaboração, objetiva “implantar e implementar ações voltadas prioritariamente para a política de valorização do ensino de graduação, (...) em sintonia com a política de ação da universidade que se fundamenta na democratização do ensino, competência, qualidade e compromisso social”. Em linhas gerais o plano está dividido em quatro programas, entre eles encontramos o programa de “Desenvolvimento do Ensino de Graduação”, cujo projeto número oito trata da “Atualização Profissional dos Docentes”. A oferta da disciplina Didática do Ensino Superior, aqui tratada, insere-se nesse contexto e se mantém tal como vinha acontecendo desde 1991.

Até hoje foram oferecidos dez cursos de Didática do Ensino Superior com uma média de vinte e cinco alunos. Estiveram envolvidos neste projeto os seguintes professores: Terezinha de Jesus Pinheiro Maciel, Francisco Antônio Loiola, Izaíra Silvino de Moraes e Zuleide Fernandes Queiroz e Ercília Maria Braga de Olinda.

A análise que passaremos a fazer nos próximos itens, trouxe-nos duas dificuldades básicas: a primeira refere-se ao fato de estarmos afetivamente envolvidas, tanto com o projeto em pauta, quanto com os profissionais encarregados de sua execução. A segunda dificuldade é de não termos distância suficiente para apreendermos em profundidade, os diferentes aspectos envolvidos na problemática, daí porque buscaremos captar as relações mais gerais, tirando conclusões provisórias.

## 2 ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS ATÉ 1995.2

O Departamento de Teoria e Prática do Ensino da Faculdade de Educação é responsável pela oferta da disciplina Didática do Ensino Superior nos cursos de pós-graduação "latu sensu" e "stricto sensu", assim como pelo curso oferecido aos professores da UFC.

Em 1992, como síntese das experiências e reflexões que nós, professores envolvidos com o ensino de Didática do Ensino Superior, vínhamos realizando, elaboramos um novo programa para a disciplina. A proposta principal era oferecer espaço para a discussão teórico-metodológica acerca do processo ensino-aprendizagem, desenvolvendo atitudes críticas em relação à ação pedagógica vigente na universidade, bem como colaborar na formação de profissionais conscientes, competentes e comprometidos com a transformação e melhoria da qualidade do ensino, tendo em vista, como finalidade maior, a construção de uma sociedade justa e humana.

Teoricamente nos baseávamos nas formulações da pedagogia histórico-crítica. Além de Saviani, Libâneo, Luckesi e Fusari, usávamos algumas contribuições de Bárbara Freitag e de Paulo Freire. O conteúdo programático era o seguinte:

### UNIDADE I - INTRODUÇÃO À DIDÁTICA

**P Didática do Ensino Superior:** importância para a formação de professores para o terceiro grau; objeto de estudo; novo paradigma: a multidimensionalidade da ação pedagógica; relação teoria-prática; relações entre geral-específico; forma-conteúdo; considerações em torno do ato de estudar

### UNIDADE II - PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO FENÔMENO EDUCATIVO E DA DIDÁTICA

- ⇒ Processo de produção do conhecimento
- ⇒ Concepções de homem, sociedade, educação, escola, ensino e aprendizagem
- ⇒ As teorias da educação e da Didática

### UNIDADE III - A UNIVERSIDADE E SUAS RELAÇÕES COM A SOCIEDADE

- ⇒ A universidade através da história: origem, evolução e funções

- ⇒ Aspectos sócio-políticos do ensino na universidade
- ⇒ Universidade e sociedade: é possível uma mediação transformadora?
- ⇒ A UFC e a missão regional

### UNIDADE IV - A FORMAÇÃO E A PRÁTICA SOCIAL DO EDUCADOR

- ⇒ Evolução histórica do processo de formação do educador
- ⇒ A formação do novo intelectual: exigências sócio-políticas - campos de atuação
- ⇒ O cotidiano de sala de aula

### UNIDADE V - O ENSINO COMO PROCESSO: ORGANIZAÇÃO E DINÂMICA

- ⇒ Pressupostos teóricos do planejamento: da neutralidade à ação comprometida; visão global do processo; elementos envolvidos
- ⇒ Diagnóstico como condição básica do planejamento
- ⇒ Objetivos: do instrucional/operacional ao reflexivo/analítico; relação objetivo, conteúdo e método
- ⇒ Conteúdo: da visão específica e fragmentada ao caráter histórico e social dos conteúdos; critérios para seleção, organização e tratamento
- ⇒ Questão metodológica: do diretivismo à ação reflexivo-participativa (síntese, análise e síntese); as técnicas de ensino: teorização e vivências
- ⇒ Os recursos de ensino: da visão limitada de audiovisual à inclusão de recursos humanos, ambientais e materiais impressos
- ⇒ Avaliação: da concepção autoritária à perspectiva de crescimento; funções, modalidades, técnicas e instrumentos
- ⇒ Elaboração e montagem de planos de aula/unidade/disciplina

As aulas se desenvolviam através do método participativo-reflexivo, onde a prática docente era o ponto de partida e de chegada. Problematicávamos a prática docente na Universidade, e pela teorização buscávamos uma síntese superadora.

A avaliação dos professores encarregados de colocar o programa em prática foi de que o mesmo ficava num nível muito teórico, onde a realidade era criticada, sem se apontar, concretamente, propostas de alteração. A disciplina tinha um caráter crítico analítico com ênfase nos aspectos marcadamente políticos. Esta orientação se chocava com as expectativas dos alunos-professores, que viam a

disciplina como uma oportunidade para aprender novas técnicas visando melhorar a participação e motivação de suas turmas. Alguns alunos-professores, das chamadas ciências exatas e áreas tecnológicas se opunham frontalmente ao programa, taxando-o de inócuo e cansativo. Fica mais fácil compreender a argumentação desses professores se lembrarmos que eles não tiveram uma fundamentação filosófica, sociológica e psicológica na sua formação acadêmica. Este aspecto se constitui numa dificuldade adicional ao pleno desenvolvimento da disciplina.

No final do curso os alunos-professores avaliavam positivamente a disciplina, mais pela habilidade técnico-política e pessoal dos professores, que demonstravam dinamismo, domínio de conteúdo, dedicação e um relacionamento amável com a turma, do que pela significação dos conteúdos veiculados.

Havia uma crítica ao fato de que a última unidade, específica da área de Didática, acontecia de forma corrida e superficial. Também não havia a necessária articulação com as unidades anteriores, ou seja, a intenção de que a prática fosse iluminada pela teoria, visando a transformação da primeira, não chegava a ocorrer.

No segundo semestre de 1992, o programa da disciplina foi reformulado com a supressão de alguns itens, mas manteve a orientação fundamental inalterada.

A partir de 1993 buscou-se fugir da abordagem livresca anterior, que mantinha dificuldades em articular teoria e prática. A disciplina passou a ser dada em forma de oficina. Foi elaborado o projeto de ensino "Implantação da Oficina de Ensino da disciplina Didática do Ensino Superior", dentro do programa de melhoria da qualidade do ensino da Pró-Reitoria de Graduação. Pretendia-se "oferecer ao professor universitário a oportunidade de vivenciar uma metodologia comprometida também com a lógica do trabalho (o saber se dá no próprio fazer), considerando que aquilo que se vivencia tem mais significado e, portanto, leva a mudanças mais substantivas e profundas. A elaboração e execução do projeto correspondeu à necessidade de tornar a experiência de vivenciar a disciplina Didática do Ensino Superior mais prática e operacional (...) sem deixar de considerar o aprofundamento teórico para a compreensão da razão de ser das práticas vigentes e das alternativas para o seu redimensionamento, no nível da totalidade".

Para o desenvolvimento deste projeto optou-se pela seguinte metodologia, desenvolvida através de três momentos intimamente relacionados:

- 1) o ponto de partida foi o levantamento descritivo da prática dos professores, ou seja, pretendíamos verificar como os professores estavam trabalhando a questão dos objetivos, conteúdos, métodos, avaliação do ensino e planejamento;
- 2) o segundo momento foi destinado à explicação e compreensão dessas práticas, através de uma análise da universidade enquanto inserida em uma sociedade de classe, considerando ainda, nesse aspecto, a influência das diversas tendências da educação;
- 3) o terceiro momento voltou-se para a busca de alternativas, tendo em vista a adoção de uma Didática transformadora, que considere indissolúvelmente integradas as dimensões técnicas, humana e política do fazer pedagógico. Nesta fase os procedimentos foram trabalhados no sentido de propiciar ao professor a oportunidade de vivenciar todas as fases do processo de ensino, simulando e participando de situações práticas em sala de aula.

Através deste projeto se conseguiu material didático como papel ofício, pincéis, cartolina, transparências, papel madeira, fitas VHS e filmadora para registrar as aulas simuladas. Estas eram analisadas pelos presentes e serviam de matéria prima para levantamento de temas relativos ao ensino.

O depoimento dos professores envolvidos na execução do projeto, quer na posição de docentes, quer como discentes, é que a disciplina deu um salto de qualidade. Passou-se a questionar a prática docente no que ela tem de mais específica: a aula. Esta oportunidade dava ao docente condições para demonstrar sua prática e modificá-la, pois cada aluno-professor voltava a realizar outra aula simulada; agora com as críticas da turma e do professor e de sua própria autocrítica, além da ajuda de teorias que eram desveladas coletivamente.

Esta experiência desenvolveu-se até o semestre I de 1995 quando a professora Terezinha Maciel, encarregada da disciplina, se aposentou. Em seguida relatamos alguns depoimentos desta professora, dados através de entrevista semi-estruturada:

"a partir da oficina saímos da descrição para uma postura mais crítico-analítica, com um caráter mais prático. O centro do conhecimento deixou de ser o conteúdo da disciplina, para ser a necessidade

do aluno a partir da experiência deles. Com as filmagens, nós conseguimos adaptar nosso fazer à clientela de fato.”

Alguns depoimentos de alunos que passaram por essa experiência mostram que não havia modificação substancial de uma aula para outra. A técnica em audiovisual, a quem competia realizar as filmagens, comunga com esta opinião. Isto nos parece compreensível uma vez que o trabalho docente não depende apenas de técnica, mas envolve “habitus” e saberes que não se modificam num passe de mágica. O professor detém saberes de experiência, ou seja, “saberes específicos, fundados no trabalho cotidiano e no conhecimento do meio (...) esses saberes brotam da experiência e são por eles validados” (TARDIF et alli; 1991: 220). Estes saberes têm um poder muito forte, podendo se cristalizar e gerar resistências às contribuições dos saberes de formação, que segundo os autores anteriormente citados, são constituídos pelo “conjunto dos saberes transmitidos pelas instituições de formação dos professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação)”. Estes saberes são “transmitidos” aos professores através da formação inicial e continuada, de modo que se incorporem à prática, transformando assim a prática docente em prática cultivada. Aqui cabe uma indagação: até que ponto a experiência aqui analisada se equivocou em atribuir um poder mecânico de transformação da prática pela teoria?

Continuando com seu depoimento, a professora Terezinha Maciel afirmou que não trabalhava mais com as tendências pedagógicas pois estas não respondiam às necessidades dos alunos-professores: “houve um deslocamento da Pedagogia para alguns princípios da Andragogia”. A professora aponta esta área do conhecimento como uma saída para a disciplina Didática do Ensino Superior, uma vez que esta lida com o adulto, que também trabalha ou vai trabalhar com adulto.

O depoimento acima mostra o desejo da professora em se desvencilhar de algumas “camisas de força” da Didática, as quais terminam mantendo o fosso ressaltado por MARTINS (1989) entre a Didática teórica (a que se ensina) e a Didática prática (a que efetivamente se realiza). Que camisas de força são essas? O medo de ser taxado de tecnicista porque trabalha o aspecto operacional do ensino; a ideia de que só é possível ensinar Didática partindo-se do estudo das tendências pedagógicas e a separação do programa em unidades teóricas e práticas. Na avali-

ção da professora Maciel, os alunos passaram a se interessar pela discussões teóricas da Didática à medida em que experienciavam e levantavam problemas a partir dessas vivências: “para o professor universitário, sobretudo para aqueles que não têm conhecimentos pedagógicos, ensinar é transmitir conhecimentos. Descobrir que pode trabalhar na perspectiva de construção de conhecimento é uma coisa que empolga”.

Para a professora Maciel, o objeto de estudo da Didática é o processo ensino-aprendizagem. Interessa à Didática o “como ensinar” nas suas relações com o “como aprender”:

“nas minhas aulas discuto com os alunos como se ensina um conceito, uma teoria, como desenvolvemos habilidades, como trabalhamos com atitudes e valores. O suporte para essas discussões são as teorias do conhecimento, mas sozinhas estas teorias não dão conta, é preciso trabalhar também com as contribuições da Psicologia da Aprendizagem”.

Vemos que as polêmicas em torno do estatuto epistemológico da Didática não alteraram as convicções da professora sobre o papel e a importância da Didática na formação do professor, senão vejamos: “dentro do campo pedagógico, a Didática é a área que se aproxima mais de ser ciência. Ela tem objeto próprio, bem determinado. Neste sentido ela não pede nada emprestado a ninguém. É por aí que os pedagogos devem se firmar.”

Em relação aos fundamentos teórico-metodológicos que embasaram as práticas até aqui analisadas, vemos uma tentativa de trabalhar no campo da teoria crítica da educação, mas ainda com algumas indefinições e tendência à utilização acrítica de modismos. Percebe-se também, a partir da análise de notas de aulas, uma utilização recorrente de linguagens e formulações próprias do tecnicismo, sobretudo quando se trata do estudo sobre planejamento de ensino. Há de fato uma insuficiência de produção compatível com o paradigma crítico na área de Didática do Ensino Superior. Chegou o momento de passarmos da denúncia ao anúncio, como nos recomenda Paulo Freire, e nos lançarmos à tarefa de elaborar textos que tratem do processo ensino-aprendizagem na universidade, numa perspectiva crítica, de forma mais orgânica e de conjunto.

No semestre II de 1995, a professora Izaíra Silvino de Moraes, da área de Arte-Educação, assumiu a turma dos professores da UFC, esboçando o seguinte programa:

“Partindo dos pressupostos (1) que a Didática, neste aparente caos do todo de uma universidade é esteio do cotidiano de uma sala de aula (lê-se ensino); (2) por tal está irremediável e irrevogavelmente imbricada, como significação e sentido, nos direcionamentos e gestões que deságuam na pesquisa e na extensão; e (3) assim se dança a ciranda acadêmica, uma proposta de programa de Didática do Ensino superior deve ser um movimento de ir e vir que ilumina uma via de várias pistas e mãos que se entrelaçam e têm como habitantes perenes: o(a) professor(a), o saber humano acumulado e em construção, bem como o estudante. O(a) professor(a) e o(a) aluno(a) são aqueles indivíduos - cidadãos-gente-viva-revolucionários - agitadores - ou - aparentemente - inertes. Este movimento circular-dialético, paradigma de atuação do(a) professor(a), será buscado como método-objeto deste presente programa. No dia-a-dia da sala de aula da disciplina Didática do Ensino Superior (consumindo - metabolizando - gestando - sistematizando conhecimentos ligados a métodos - técnicas - objetos - hipóteses - relações mediadoras de sala de aula), todos, continuamente avaliarão o processo vivido e a participação individual. O todo deste programa será complementado nas leituras, reflexões, análises e sistematizações (livros, vídeos, filmes e exercícios práticos) constituídas no aqui-agora da sala de aula.”

Em seguida, a professora propôs o seguinte roteiro de estudo:

1) AS VIVÊNCIAS E A EXISTÊNCIA DE UM(A) PROFESSOR(A) UNIVERSITÁRIO(A)

⇒ Universidade e sociedade

⇒ Sala de aula e construção de conhecimento

2) OS FLUXOS E OS REFLUXOS DO DISCURSO DO(A) PROFESSOR(A) UNIVERSITÁRIO(A)

⇒ Ensino e aprendizagem

⇒ Discurso e corporeidade

3) A SALA DE AULA DA ACADEMIA (“QUE PRENSA!”) E A UFC

⇒ Multiculturalismo e interdisciplinaridade

⇒ Aluno(a) e construção do saber novo

⇒ Este maravilhoso mundo do saber e a mediação do(a) professor(a) na sala de aula

4) ARRUMANDO A CASA

⇒ planejamento, avaliação, métodos e técnicas no cotidiano da sala de aula

⇒ pesquisa na sala de aula: sistematizando novos saberes

Segundo a professora Izaira, a reação dos alunos à proposta foi de perplexidade, pois a sondagem realizada apontava o mesmo cenário de sempre: temas relativos ao “como fazer”, desvinculados de uma fundamentação e contextualização sobre o processo de ensino na universidade. Houve também dificuldade de entendimento da linguagem. Para ajudar a “decodificar” o programa foram realizadas discussões em grupo sobre o significado da Didática na prática do professor universitário. Cada ponto teve que ser esclarecido e reformulado para adequar às necessidades e desejos da turma.

As filmagens das aulas foram realizadas apenas no início do curso para servir de ponta-pé inicial. Após quatro aulas, era feita uma apreciação coletiva das fichas de observação que tratavam dos seguintes eixos: sobre o tema escolhido, sobre o discurso adotado, sobre o método e sobre o jogo da sedução.

Vemos que a professora Izaira trouxe um novo olhar sobre o processo ensino-aprendizagem na Universidade. Olhar este carregado de emoção. Ela trouxe para o “cenário” a dimensão da arte como “ação comunicativa da criatura humana.” (MORAES, 1994:01). O trecho a seguir expressa muito bem a relação entre arte e docência defendido pela Izaira:

“o pedagógico tem utopias, fins, propósitos a serem alcançados. Para caminhar rumo a tais fins, quaisquer que sejam eles, em qualquer momento do ato de ensinar, há que se passar pela dimensão do conhecimento, pela dimensão do político, pela dimensão do desejo e pela dimensão da beleza, do estético. Sem uma destas dimensões o ato pedagógico é falho. Sem o saber, não haveria objeto de ensino, sem o político não haveria função para o ensino, sem o desejante não haveria o porque, a razão do ensino, e sem o estético desapareceria a perspectiva transformadora, desestabilizadora do pedagógico. O pedagógico lida com dois conflitos bem característicos e bem próprios seus. De um lado o conflito entre a tradição e a transformação, de outro lado o conflito entre a individualidade e a coletividade. No pedagógico, os movimentos entre estes dois aparentemente inconciliáveis tempos contraditórios são o “quebra cabeça” da ação da docência”.

A professora trouxe uma contribuição fundamental para a disciplina à medida que encarou o terrível ranço do academicismo instalado na universidade. Academicismo que se manifesta nos corpos rijos, nas gargalhadas reprimidas, no medo de ser mais, que no fundamental é o medo de amar.

No mesmo texto a professora afirma:

“(...) sem o simbólico, sem o expressivo, sem o dito da linguagem, seria impossível para a humanidade ensinar qualquer coisa. Não haveria nada a ser ensinado, visto que é pelo simbólico que cada ser humano, único e particular, diz-se, como é pelo trabalho que cada ser pode se fazer, para ser com os outros.”

Numa avaliação final a professora Izaira diz que o saldo mais importante da disciplina foi ver professores maravilhados por se descobrirem mediadores de conhecimento. Cada aluno-professor parecia descobrir/redescobrir o sentido maior de ser educador numa instituição cuja função precípua é produzir conhecimento. Cada aula era um momento de descobertas coletivas fruto de sérios questionamentos sobre o “ofício de ensinar” numa universidade que é pública e federal.

Vemos que nesta experiência se tratou das questões emergentes da universidade e da sala de aula, mas sem cair no utilitarismo/imediatismo de encontrar respostas fáceis ou oferecer receitas prontas para os problemas apresentados. Buscou-se a discussão de problemas essenciais, pertinentes ao processo de conhecimento, à função da ciência, da Filosofia, da arte e da linguagem. Enfim, questionou-se o sentido maior de ensinar. Aqui lembro Suchodolski (1984: 27), quando faz menção aos *Ensaaios* de Michel Montaigne (século XVI) afirmando:

“Montaigne criticou o caráter superficial e verbal da educação quer escolástica quer humanista, mas nesta crítica foi muito mais longe que os seus predecessores. Não se tratava de lutar por melhores métodos de educação, mas mostrar a profundidade ignorada do processo educativo e revelar a sua ligação com a vida real do homem”.

Para finalizar registamos a **opinião dos alunos - professores** que participaram dessa experiência. O curso foi avaliado positivamente, com destaque para os seguintes pontos:

- ⇒ contato com professores das diversas áreas do conhecimento;
- ⇒ o curso estimula a reflexão crítica sobre o fazer cotidiano;
- ⇒ descobrir o professor como mediador e não detentor absoluto do conhecimento;
- ⇒ as filmagens foram excelente instrumento de auto-avaliação e geradoras de temas para as discussões;
- ⇒ descobrir a importância da interação professor - aluno, destacando aspectos da linguagem, jogo da sedução;

⇒ perceber que apesar de áreas diferentes todos partilham as mesmas dúvidas e angústias;

⇒ o processo de avaliação que fugiu ao formalismo das práticas educativas tradicionais.

Alguns pontos fracos foram destacados, tais como:

⇒ estrutura de apoio;

⇒ período e carga horária inadequados. O professor não tem tempo para ler os textos, dada sua sobrecarga de trabalho;

⇒ a obrigatoriedade ;

⇒ falta de maior sistematização e aprofundamento sobre o dia-a-dia do trabalho do professor.

### 3 A EXPERIÊNCIA DE 1996.1

Desenvolvemos a disciplina, neste semestre, realizando a pesquisa que resultou no presente trabalho. Nosso principal objetivo era conhecer a trajetória da disciplina (origem e desenvolvimento) e avaliar seu impacto e importância para os sujeitos envolvidos, para, em seguida, delinear uma “nova” sistemática, visando superar as dificuldades e impasses apontados nessa avaliação. Nossa intenção é questionar permanentemente os rumos tomados por esta disciplina a fim de transformá-la num espaço verdadeiramente útil para o professor da UFC.

No programa da disciplina apontamos os seguintes objetivos:

⇒ refletir e analisar os aspectos históricos e sócio-políticos do ensino na universidade;

⇒ aprofundar estudos sobre o processo de construção do conhecimento na universidade e o papel de mediação do professor;

⇒ criticar a prática docente, oferecendo elementos para sua superação;

⇒ compreender o papel da Didática e as características do processo de ensino numa perspectiva crítico-libertadora da educação.

Para nos aproximarmos da consecução destes objetivos, exploramos o seguinte conteúdo programático:

#### UNIDADE I - INTRODUÇÃO À DISCIPLINA

⇒ Educação, Pedagogia e Didática: questões epistemológicas

⇒ O papel da Didática na formação do professor universitário

⇒ Currículo e Didática

## UNIDADE II - UNIVERSIDADE E PRÁTICA PEDAGÓGICA

⇒ A universidade através da história: origem, evolução e funções

⇒ Universidade e sociedade

⇒ Problemas e perspectivas do ensino na UFC

## UNIDADE III - MAPEAMENTO DA PRÁTICA DOCENTE NA UFC

⇒ A aula (realizada em forma de oficinas)

⇒ As representações dos alunos-professores e de seus alunos sobre o processo ensino-aprendizagem (analisadas através de trabalhos em grupo e levantamento de dados através de questionários)

## UNIDADE IV - FUNDAMENTOS BÁSICOS DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

⇒ Teorias do conhecimento: o racionalismo, o empirismo e o construtivismo

⇒ A construção do conhecimento e a mediação do professor em sala de aula

## UNIDADE V - O PLANEJAMENTO E A EXECUÇÃO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

⇒ Planejamento de ensino: pressupostos teóricos, análise crítica dos elementos envolvidos; novas formas de tratamento dos objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação

⇒ Elaboração e execução de planos

Metodologicamente procuramos oferecer aos alunos-professores, um espaço onde sua prática pedagógica poderia ser analisada, questionada e teorizada, visando sua transformação, manutenção ou aprofundamento. Partimos do princípio de que o sentido de qualquer conhecimento é lançar um olhar inteligível sobre a realidade, visando apreendê-la em suas significações, num constante movimento de crítica/construção/reconstrução. Na introdução de seu *convite à Filosofia*, Chauí (1995:11) alerta que “nossa vida cotidiana é toda feita de crenças silenciosas, de aceitação tácita de evidências que nunca questionamos porque nos parecem naturais, óbvias”, assim uma simples frase, pergunta ou palavra contém crenças não questionadas e muitas vezes nem percebidas por nós. O mesmo ocorre com a prática pedagógica na universidade, reproduzimos o que nossos professores faziam, numa atividade acrítica e repetitiva. É necessário que nos “distanciemos” da vida cotidiana, sem nunca dela nos esquecermos, e

passemos a buscar os fundamentos que devem orientar nossa prática. Isto equivale a adotarmos uma atitude filosófica, ou como diria Saviani, desenvolver um pensamento rigoroso, radical e de conjunto, sobre nosso fazer diário. A atitude filosófica é crítica e combina dialeticamente características negativas, ou seja, de rejeição ao senso comum, ao estabelecido e dado como certo na experiência cotidiana, e características positivas, que visa a construção de uma nova prática, como síntese do movimento anterior.

Nos nossos encontros na disciplina “garimpávamos” as idéias que os professores traziam sobre o processo de ensino na universidade. No início identificávamos idéias como representações, concordando com Chauí (1981:21) quando afirma que “os homens produzem idéias ou representações pelas quais procuram explicar e compreender sua própria vida individual, social, suas relações com a natureza e com o sobrenatural.” À medida que as discussões foram se aprofundando, fomos descobrindo semelhanças nessas idéias e diferentes tendências de acordo com a área do conhecimento em que os professores-alunos atuavam. Então sentimos necessidade de uma fundamentação teórica mais sólida. Precisávamos de uma teoria suficientemente estruturada para explicar a origem e o desenvolvimento das “idéias” que os alunos-professores manifestavam. Fomos encontrar esse suporte teórico no campo da Psicologia Social com a teoria das representações sociais de Serge Moscovici. Pinçando desta teoria o que interesse para este trabalho, vimos que as idéias que os alunos-professores manifestaram ao longo do curso eram uma modalidade de conhecimento sobre o ensino, construída coletivamente a partir das experiências educativas e escolares vivenciadas por aqueles sujeitos. Porquanto as representações sociais são produzidas através de processos específicos e contextualizados que concorrem para justificar, conservar ou transformar determinadas situações ou realidades. O fenômeno ensino ora era representado (explicado, interpretado) sob uma ótica tradicional que enfatiza o papel do professor transmissor, porque único detentor de conhecimento, ora era representado sob a ótica escolanovista que inverte a relação colocando o aluno como centro e o professor como um facilitador. Percebemos também alguns alunos-professores nitidamente identificados com uma postura construtivista, não desvinculada da criticidade em relação aos condicionantes sociais.

Vimos que os alunos-professores detinham um certo nível de objetivação sobre os conhecimen-

tos relativos ao ensino. Para Therrien (1995: 39), objetivação é:

“o processo através do qual conseguimos nos distanciar de significações, materializando-as. A objetivação torna concreto o que é abstrato e transforma o conceito em uma imagem, ou em um núcleo figurativo. Constitui-se em um modo de ordenar informações e resulta de uma coordenação que concretiza cada um dos termos da representação”.

Passamos a levantar as representações dos professores sobre universidade, sua função e sobre conhecimento e seu processo. Num primeiro momento, através de “tempestade mental”, havia a conceituação individual, em seguida este conceito era apresentado e discutido num pequeno grupo, onde se perseguia a elaboração de um único conceito. Como síntese desse processo havia a apresentação e discussão da elaboração de cada grupo, onde se evidenciavam as contradições e as coincidências de visões. Vejamos as representações sobre o conceito de universidade:

“É uma instituição cuja atribuição fundamental é promover o desenvolvimento humano nos aspectos tecnológico e social através do ensino de qualidade, da pesquisa científica e das atividades de extensão com a sociedade.”

“Instituição que deve coordenar as informações e observações que conduzam ao saber através da pesquisa, ensino e extensão, visando resolver ou amenizar os problemas da sociedade.”

“Instituição responsável pela formação do indivíduo no sentido técnico, científico e humano.”

“É uma instituição que tem como objetivo formar profissionais em diversas áreas, desenvolvendo o pensamento crítico, político e social.”

Sobre as funções da universidade os grupos chegaram à seguinte elaboração:

“Formação técnico-científica. Orientação quanto ao mercado de trabalho e perspectivas de futuro. Oferecer serviços à sociedade. Ser instrumento de avanços e mudanças da sociedade em todas as áreas.”

“Formar profissionais. Promover a aquisição de conhecimentos. Qualificar profissionais (ao nível de pós-graduação) favorecendo a pesquisa. Conscientizar a sociedade de seus direitos e deveres.”

“Atividade de ensino (transmissão de conhecimento). Atividade de pesquisa (produção de co-

nhecimento). Atividade de extensão (forma de levar o conhecimento à comunidade. Em essência: promover o bem estar e o contínuo desenvolvimento humano.”

“Formar mão-de-obra especializada para o mercado de trabalho. Promover soluções para os problemas da sociedade por meio da pesquisa. Levar as novas descobertas ao público alvo.”

Estas representações foram o ponto de partida para a problematização do processo de ensino na universidade. Os próprios alunos-professores descobriram que tinham uma visão de universidade mais voltada para “instância formadora de mão-de-obra”. Alguns identificaram suas representações com a universidade napoleônica, na França, que segundo LUCKESI (1995: 32), caracterizava-se pela “progressiva perda do sentido unitário da alta cultura e a crescente aquisição do caráter profissional, profissionalizante, na linha do espírito positivista, pragmático e utilitarista do iluminismo.” Em boa parte, a dimensão da produção do conhecimento ficou esquecida ou relegada a segundo plano. Também ficou um pouco nebulosa a relação entre universidade e sociedade.

Para aprofundarmos os principais questionamentos surgidos neste estudo, organizamos palestras com especialistas sobre os seguintes temas:

⇒ política de graduação da UFC. Com a participação da professora Helena Pitombeira, pró-reitora de Graduação, do pró-reitor adjunto, professor João Maurício Araújo Mota e da professora Maristela Lage, coordenadora da comissão técnico-pedagógica da Pró-Reitoria de Graduação;

⇒ relação entre educação e sociedade. Com a participação de Ozir Tesser, diretor da Faculdade de Educação e pesquisador na área de trabalho-educação e Francisco Pinheiro, presidente da Associação dos Docentes da UFC e professor do curso de História.

Realizamos leituras para aprofundarmos a discussão sobre as funções da universidade, buscando superar as visões dicotômicas entre transmissão e produção de conhecimento o que nos levou a discutir o sentido de “pesquisa científica” e “pesquisa como princípio educativo” tal como é expresso por Demo (1993). Dialogamos com Belloni (1992: 73) quando afirma que a universidade tem apenas uma função:

(...) “gerar saber. (...) um saber comprometido com a VERDADE porque ela é a base de construção do conhecimento. Um saber comprometido

com a JUSTIÇA porque ela é a base das relações entre os humanos. Um saber comprometido com a BELEZA porque ela possibilita a expressão da emoção e do prazer, sem o que a racionalidade reduz o humano a apenas uma de suas possibilidades. Um saber comprometido com a IGUALDADE porque ela é a base da estrutura social e inerente à condição humana”.

Um aspecto nos chamou particularmente a atenção nesta discussão, foi quando realizando uma dinâmica de sensibilização, pedimos às duplas formadas que conversassem sobre o que gostavam e o que não gostavam na universidade. Surpreendunos o fato de que a maioria teve dificuldade de lembrar do que gostava. Apenas os aspectos negativos vinham à mente. Isto é preocupante, visto que precisamos da energia positiva emanada do prazer, fonte mobilizadora da criatividade e produtividade humana. Será que não é possível ser feliz na Universidade, nestes tempos de neo-liberalismo? Talvez Georges Snyders possa nos ajudar a responder a esta pergunta com seu livro *Feliz na Universidade*. Todos devemos nos perguntar: a quem interessa esta apatia e falta de paixão?

Passemos agora às representações sobre CONHECIMENTO:

“Conhecimento é a assimilação de conceitos e experiências adquiridos formal e informalmente (através de livros e do contato com a realidade) onde se procura entender e questionar esta realidade.”

“Conhecimento é a reunião de informações que aprendemos através do contato com a realidade, que permitem o desenvolvimento de habilidades em diferentes áreas, conduzindo à elucidação das experiências a fim de atingir um grau de saber.”

“Conhecimento é o poder de compreensão adquirido pelo homem ao longo de sua vida, compreensão esta que lhe permite agir de forma atuante e construtiva em seu meio social, pois a partir do momento em que o homem, como sujeito da ação que é, tem interiorizada e pensada a compreensão da realidade à qual está integrada, pode-se afirmar que está fazendo uso do conhecimento.”

“Conhecimento é tudo aquilo que se adquire através do estudo, leitura, vivência, pesquisa, experiência, de um modo formal e informal. É um processo de aprendizagem que acompanha a pessoa em toda sua vida, quer tenha consciência disso ou não.”

Após estudos sobre teoria do conhecimento, que foi precedido da apreciação do filme “O Óleo de Lorenzo” e concluído com as palestras dos professores Átila Brilhante (Teoria do Conhecimento nos Clássicos) e Ana Maria Iório Dias (Construtivismo no Ensino Superior), as representações acima foram analisadas em sala de aula. Os alunos-professores se viram com forte influência empirista mas, contraditoriamente, trazendo o anúncio de influências construtivistas. Anúncio tímido, pois há uma insegurança no “como fazer”. Apesar do professor já iniciar um processo de questionamento do seu papel enquanto transmissor de conhecimento, e apesar dele já não se sentir totalmente confortável numa relação vertical com seus alunos, mantém-se o tradicional, pois não se conhece outra opção. Um aluno do curso de Mestrado em Bases da Técnica Cirúrgica e Cirurgia Experimental, onde lecionamos a disciplina Didática do Ensino Superior, paralelo ao trabalho aqui relatado, dizia: “se eu estiver naufragando e vier uma tábua velha, me agarrarei a ela e só a soltarei se aparecer um colete, uma bóia ou algo melhor que ela”. Este depoimento nos mostra que o espaço para a discussão do aspecto instrumental da Didática deve ser preservado e ampliado, como forma inclusive, de colaborarmos para a efetivação de nossos fins políticos.

A partir das discussões acima relatadas partimos para a elaboração/reelaboração dos planos de curso das disciplinas ministradas pelos alunos-professores, perseguindo novas formas de encarar objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação de ensino.

Doze aulas simuladas foram filmadas e serviram de material para a auto-avaliação do desempenho de cada pessoa envolvida e para a avaliação coletiva. Um questionário foi aplicado em uma das turmas de cada aluno-professor, objetivando conhecer a avaliação dos seus alunos sobre os seguintes itens:

- ⇒ planejamento das atividades;
- ⇒ conteúdo trabalhado em sala de aula;
- ⇒ metodologia de ensino;
- ⇒ postura do professor em sala de aula;
- ⇒ sistemática de avaliação da disciplina;
- ⇒ características de um excelente professor universitário.

O mesmo questionário foi aplicado com 316 alunos de 20 disciplinas, distribuídas nos seguintes cursos: Engenharia Civil, Engenharia Mecânica, Engenharia de Pesca, Odontologia, Ciências

Contábeis, Matemática, Geologia, Economia Doméstica, Agronomia, Arquitetura, Geografia e Ciências Econômicas. Também participaram alunos das seguintes Casas de Cultura: inglesa, francesa, hispânica e alemã.

Alguns problemas na elaboração do instrumento de coleta de dados e na sua aplicação, limitaram a possibilidade de maior aproveitamento e aprofundamento dos aspectos investigados. No final podemos tirar as seguintes conclusões do trabalho realizado:

1) os alunos consideram que as atividades desenvolvidas em sala de aula são bem planejadas. Resta saber que significado o aluno atribuiu ao termo **planejamento** para fazer tal julgamento. A experiência que tenho com representações espontâneas sobre o tema, me dá uma boa margem de segurança para levantar a hipótese de que os alunos falam de planejamento se referindo à organização do conteúdo e da distribuição dos mesmos no tempo pedagógico, se opondo, assim, à idéia de improvisação;

2) apenas um professor, num total de vinte pesquisados, não entregou o plano da disciplina no início do semestre, mostrando que os mesmos já estão incorporando à sua prática a comunicação aos alunos, de pelo menos, o conteúdo programático e o cronograma das atividades e provas. Procuramos mostrar a necessidade do professor ir além, refletindo sobre objetivos de ensino e metodologia ao mesmo tempo em que deve repensar a avaliação como instrumento de diagnóstico do seu trabalho e do desenvolvimento dos alunos, fugindo do caráter autoritário e meramente classificador que este aspecto vem assumindo na universidade. Alguns alunos responderam que não haviam recebido o plano da disciplina, quando o mesmo foi entregue. Este fato pode sugerir que estes alunos faltaram à aula inicial quando o plano foi apresentado, ou, que mesmo presentes, eles esqueceram, pois os mesmos podem apenas ter sido entregues para cumprir uma tarefa burocrática, sem que houvesse uma maior preocupação em discuti-lo, justificá-lo ou mesmo reformulá-lo. Principalmente pode apontar que no desenrolar do semestre jamais se volta a consultá-lo ou avaliá-lo;

3) Nenhum professor entregou planos de unidade ou de aula.. A maioria sempre comunica os objetivos de suas aulas. O cruzamento destas informações nos mostra que, apesar de planejar, o professor não está

motivado para a elaboração de planos.. Ao contrário, há uma forte reação, sobretudo se tratando de planos de aula. Estes são vistos como desnecessários, artificiais, burocráticos e enfadonhos;

4) A opinião da maioria dos alunos é bastante positiva em relação ao **conteúdo** trabalhado em sala de aula. Eles afirmam que os mesmos são devidamente aprofundados, sendo explorados os aspectos mais relevantes. Sua apresentação é feita de forma clara e com argumentos convincentes, seguindo uma gradação lógica. Apenas os alunos de uma turma de Introdução à Economia do curso de Arquitetura apontaram falhas na adequação do conteúdo trabalhado para as necessidades de atuação em sua área profissional. Nos espaços reservados aos comentários, eles reafirmaram sua insatisfação neste particular, apesar de reconhecerem a competência profissional do responsável pela disciplina. Costumeiramente, ao final de cada semestre, alunos dos mais variados cursos afirmam, em conversas informais ou em reuniões de avaliação curricular que “os conteúdos das disciplinas não dão conta das necessidades do curso”, que “não servem para nada”, que “foram trabalhados superficialmente”, que “não houve vinculação da teoria com a prática”, etc.

As afirmações acima abalam a opinião quase unanimemente aceita entre os professores, sobretudo das áreas técnicas e tecnológicas de que os alunos não têm condições de opinar sobre conteúdo. Fizemos uma reflexão sobre a origem desse posicionamento, ele não viria de uma tradição autoritária que coloca o professor como único detentor de conhecimento e capacidade técnica para tomar decisões sobre seleção de conteúdo, esquecendo que a seleção dos saberes curriculares é uma seleção cultural orientadas por interesses político-ideológicos nem sempre explicitado. Além do que, esta visão não leva em consideração as experiências e conhecimentos teórico-práticos que os alunos trazem em sua bagagem. Considero que a possibilidade de contribuição dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem deve ser relativizada. As experiências de planejamento participativo mostram a possibilidade de uma nova forma de encarar a seleção dos conteúdos nos diferentes níveis de ensino.

5) Um elevado percentual de alunos considerou que há um adequado relacionamento do conteúdo veiculado com outras áreas do conhecimento. Este as-

pecto precisa ser melhor investigado pois sabemos que a interdisciplinaridade existe mais como um discurso de poucos do que propriamente como uma prática na universidade. Fica fácil comprovarmos esta afirmação na medida em que praticamente nenhum curso desta universidade consegue fazer funcionar sequer as unidades curriculares que, segundo a resolução nº 07/CEPE de 08 de abril de 1994, “são áreas de conhecimento de cada currículo pleno que congregam disciplinas afins, representantes de matérias do respectivo currículo mínimo”. As unidades curriculares têm “função pedagógica, constituindo-se fórum específico de discussão dos problemas de natureza didática”. O objetivo do funcionamento das mesmas é “superar a fragmentação ou compartimentalização do saber.”

6) Quanto ao aspecto relativo à **metodologia** vimos que: não há uma preocupação do professor em utilizar diferentes recursos de ensino. O quadro-de-giz ainda é o principal recurso. A maioria não usa, sequer, o retroprojektor no seu dia-a-dia. Quanto ao uso da informática no ensino, ainda há desconfiças e falta de conhecimento de praticamente todos os professores. Apenas dois professores dos cursos de Engenharia Mecânica e Engenharia Civil usam o computador nas suas disciplinas. Visando trazer novos elementos para ampliar esta discussão realizamos a última palestra na disciplina com o professor visitante Gilberto Lacerda dos Santos, doutor em Didática das Ciências e pesquisador na área de uso de novas tecnologias. A aula expositiva predomina ou é a única técnica utilizada. para os alunos a aula tem uma boa estrutura, não é cansativa e os professores procuram mobilizar o interesse dos alunos. Afirmam ainda que os conteúdos são devidamente aprofundados, sendo explorado os aspectos mais relevantes. A apresentação segue uma gradação lógica, com tópicos explicados com clareza e argumentação convincente. Também existe um elevado grau de satisfação em relação à utilização do livro didático.

7) A **relação professor - aluno** se firma num patamar mais elevado, de busca de autonomia e respeito mútuo, caracterizando um relacionamento horizontal, onde não há problemas de “indisciplina” mais grave. A maioria dos professores não foram considerados autoritários. O desempenho do professor em relação à linguagem e capacidade de análise e síntese é muito bom. Em geral, os alunos consideram que seus professores estão atualizados nos conhecimen-

tos de sua área e estimulam a participação e o raciocínio lógico e crítico dos seus alunos. Caberia um aprofundamento no estudo deste item para avaliarmos se a qualidade destas relações apontam para o desenvolvimento de sujeitos críticos tanto na sua área de atuação, quanto no aspecto do exercício da cidadania.

8) apesar dos alunos terem manifestado uma boa aceitação quanto à **sistemática de avaliação**, há uma concordância entre a maioria dos professores de que esse aspecto precisa ser reformulado. Os professores apontam alguns problemas que atrasam uma mudança de postura: a) os alunos só estudam quando tem prova; b) o excesso de créditos que o aluno faz por semestre dificulta práticas alternativas de avaliação pois estas exigiam um maior tempo de preparação; c) o professor não está preparado tecnicamente, gerando muito insegurança; d) o atraso na entrega dos trabalhos dificulta o retorno no resultado dos trabalhos.

A principal insatisfação dos alunos é a falta de critérios, ou falta de comunicação dos mesmos e com o fato do professor cobrar o que não foi dado em sala de aula ou que não foi devidamente explicado.

No aspecto relativo às **características de um excelente professor universitário** foram apontadas uma infinidade de habilidades, tanto técnicas quanto humanas e, em menor escala, políticas, seguindo a hierarquia abaixo discriminada:

#### 1º - **características humanas e de compromisso profissional** (saber ser)

Foram incluídas, principalmente, características como: flexibilidade, ser democrático, ter responsabilidade, ser acessível aos alunos/fácil de encontrar, assiduidade, pontualidade, companheirismo e compreensão;

#### 2º - **ter domínio do conteúdo** (saber)

Apenas dois alunos, num total de 316, apontaram a necessidade do professor estar sempre pesquisando. Outros indicaram a necessidade do professor estar atualizado nos conhecimentos de sua área. Supomos que o sentido desta atualização pode estar circunscrito apenas à realização de estudos individuais para o consumo de conhecimentos produzidos por outros, e não à produção de conhecimentos novos, que implicaria na necessidade de pesquisa.

Neste aspecto há ainda a destacar a reivindicação dos alunos de que a matéria esteja relacionada a fatos do dia-a-dia e a outras áreas do conhecimento. Vemos que começa a haver uma preocupação do estudante universitário com o relacionamento adequado da teoria com a prática.

### 3º - saber se relacionar com os alunos (saber ser)

Esta característica poderia fazer parte do item “características humanas e de compromisso profissional”, mas apareceu com tal frequência que justifica ser destacada. A principal forma de elaboração desta preocupação foi “ter bom relacionamento com a turma”. Os estudantes precisaram a qualidade desta relação das seguintes maneiras: respeitar os alunos e suas opiniões; respeitar os alunos na sua diversidade de conhecimentos; saber entender e diferenciar o grau de dificuldade de cada aluno; saber ouvir os alunos; o professor deve estar aberto a críticas, comentários e sugestões; analisar cada aluno separadamente; compreender que cada aluno leva uma vida diferente da dos outros; estar aberto ao diálogo; fazer críticas construtivas; não perder a autoridade; não ser autoritário; entender as necessidades e problemas dos alunos.

O conjunto das características agrupadas neste item aponta o desejo dos alunos em ter um professor que se faça respeitar, sem precisar ser autoritário, que exija disciplina, sem perder a amizade.

### 4º - ser capaz de transmitir conhecimentos com clareza (saber fazer)

Grande número de estudantes aponta a capacidade do professor expor/passar os conteúdos de forma inteligível. Estas respostas mostram a representação que os alunos têm de “ensinar”, fortemente marcada por uma visão behaviorista do processo de aprendizagem.

Para realizar esta tarefa primordial de transmissão de conhecimentos o professor deve: ser bom orador; ser comunicativo; ter facilidade de expressão/fluência verbal; ter boa dicção; utilizar linguagem adequada/acessível; ser objetivo; demonstrar poder de análise e de síntese; apresentar encadeamento lógico no raciocínio; apresentar argumentos convincentes.

A ênfase na necessidade de clareza e simplicidade reforça a idéia da doação/transferência de co-

nhecimentos de um pólo que sabe para outro que não sabe. Quanto mais mastigado vier o conhecimento, melhor. Demonstra uma atitude cômoda por parte dos alunos, que se mantêm numa posição passiva. É sintomático o fato de apenas um aluno ter apontado a necessidade de se promover discussões em grupo.

### 5º - ter habilidade didática ou ter didática (saber fazer)

O conjunto das indicações mostra que ter “boa didática” é saber transmitir, variar técnicas de ensino e usar recursos audiovisuais. Algumas pistas são apontadas para desenvolver esta “boa Didática”: necessidade de se rever as aulas práticas; enfatizar o aspecto prático das disciplinas; variar as técnicas de ensino; apresentar o programa no início do curso; haver debates sobre normas; aulas bem planejadas; didática ao nível de terceiro grau; analisar bem as questões solicitadas pelos alunos; resolver exercícios em sala de aula; estar disposto a tirar dúvidas. Este último aspecto se destacou pela frequência com que apareceu. Percebemos uma enorme preocupação dos alunos por não se sentirem suficientemente acompanhados/assistidos nas suas dúvidas. Se existem dúvidas que não são dirimidas, isto significa que a aprendizagem não se completou. Não houve consolidação dos conhecimentos trabalhados, ou seja, os alunos não chegam a fazer uma síntese do conteúdo trabalhado, o que vai acarretar dificuldades nos conteúdos subsequentes, gerando desestímulos, evasões e reprovações; não “jogar” a matéria; utilizar todo o tempo pedagógico mesmo já tendo cumprido o programa previsto; procurar chamar a atenção dos estudantes para a importância e o papel da disciplina estudada para o curso e/ou vida profissional; estimular o aluno a fazer reflexões próprias e desenvolver seu senso crítico (apenas duas indicações).

Destacariamos ainda, a contradição entre a solicitação de dinamismo nas aulas e a concepção de conhecimento subjacente no item “capacidade de transmitir conhecimento”. Talvez o modelo de ensino que eles conhecem não satisfaça, mas, como a maioria dos professores, também eles não conseguem vislumbrar alternativas. É clara a tensão entre a necessidade de autonomia e capacidade reflexiva e a cristalização de comportamentos passivos e acríticos.

Dewey (1978: 59), no início deste século, já dizia que o mais triste no processo ensino-aprendizagem era que :

“a inteligência, roubada de qualquer esforço útil e sem o paldar do exercício normal de sua função, decai para o nível único que lhe foi permitido, de conhecimento e de ação, e acaba por interessar-se, à força, naquelas estreitas e mesquinhas experiências. Achar satisfação em seu próprio exercício é a lei natural da inteligência; se lhe negam a atividade larga e fecunda, ela procura contentar-se com os movimentos formais que lhe ficam - e geralmente acabam gostando, salvo os casos de temperamentos muito ardentes, que não chegam jamais a acomodarse e que constituem os produtos rebeldes e indisciplinados da escola”.

#### 6º - Ser um estimulador/incentivador (saber ser)

Essa qualidade se concretizaria a partir das seguintes práticas e posturas: procurar chamar a atenção dos estudantes para a importância e o papel da disciplina estudada para o curso e/ou vida profissional; estimular o aluno a fazer reflexões próprias e desenvolver seu senso crítico (apenas duas indicações); estimular o interesse dos alunos pelo curso, pela matéria, para estudar, participar das aulas e realizar os trabalhos; estímulo ao potencial dos alunos; estimular pesquisas e pesquisadores. Destaca-se, com vinte indicações, o item “ter interesse no desenvolvimento/aprendizagem/rendimento do aluno”. Será que o fato dos alunos estarem ingressando muito novos na universidade, faz com que eles necessitem de um “tutor” totalmente dedicado e paciente, como um pai, mãe ou tia? Ou será que, por se sentirem total, ou não adequadamente assistidos, esse aspecto é hipertrofiado?

#### 7º - Saber Avaliar (saber fazer)

Para os alunos o professor deve determinar critérios para a avaliação e comunicá-los. Falam em imparcialidade (não dá nota pela cara) e necessidade de coerência nas avaliações. Um aluno diz que o professor não deve valorizar tanto nota e prova. Alguns falam em necessidade de rigor nas avaliações, outros em flexibilidade. Vejamos outras colocações: o professor deve motivar os alunos para aprender, e não, para responder provas; o professor deve apresentar calendário de provas, cobrando apenas o que foi dado; não cobrar do aluno todo o conhecimento que o professor tem da matéria; ser exigente na hora de cobrar o conteúdo ensinado; não se basear em decoreba; debater o resultado das avaliações com os alunos; cobrar apenas o que ensina e o que os alunos compreendem; aplicar diferentes formas de avalia-

ção; corrigir as provas corretamente; a avaliação não pode se resumir apenas à prova escrita.

O perfil do “excelente professor universitário” aqui apontado demonstra uma grande expectativa dos estudantes universitários, quanto à modificação das relações humanas, de modo a romper com o tradicional academicismo que expurga a dimensão afetiva na relação professor-aluno.

O mesmo ressalta a importância atribuída às habilidades didáticas, compreendida num sentido ainda muito tradicional, do professor que deve ser amigo, facilitador e não um problematizador. Na visão destes alunos o professor primordialmente deve transmitir conhecimentos da forma mais clara, simples e interessante possível. Como os alunos sabem que as questões metodológicas só se efetivam com um conteúdo sólido, eles destacam a importância do domínio aprofundado dos conhecimentos da área de atuação do professor.

As conclusões acima coincidem com o resultado da pesquisa realizada por Grigoli (1990), envolvendo três mil estudantes universitários. Comentando sobre esta pesquisa Balsan (1996) afirma: “é possível se constatar que, segundo o ponto de vista de milhares de estudantes, a formação do professor universitário implica a aquisição de comportamentos e atitudes que ultrapassam a área cognitiva, envolvendo os domínios afetivo e moral”.

O estudo desenvolvido por Cunha (1989) mostram resultados que nos encaminham na mesma direção.

Que racionalidade está por trás destas expectativas que configuram uma relação de passividade frente ao conhecimento, transformando em objetos, jovens que deveriam ser sujeitos de seu próprio conhecimento intelectual, moral e profissional?

Resta-nos registrar a **opinião dos alunos-professores sobre a experiência vivida nesta disciplina**. Destacamos dois pontos que alcançaram unanimidade:

a) o saldo positivo do ponto de vista pessoal, na medida em que houve encontro e troca entre profissionais de diferentes áreas. Esta interação foi facilitada pelo clima de amizade e dinamismo das aulas; b) o resultado favorável do ponto de vista profissional, pois o curso foi avaliado como importante e útil.

Vejamos alguns depoimentos:

(...)” com esta disciplina tive oportunidade de “parar” e pensar sobre a real função da universidade

e sua função para a sociedade. Tive oportunidade de compreender o processo dinâmico do conhecimento, discutir sobre melhores formas de avaliação e sobre a importância do construtivismo”.

(...) “abrimos nossos olhos para a complexidade do universo: universidade-professor-aluno. O professor não é um mero atuante em sala de aula. Ele está inserido na universidade e, o que é mais importante, esta faz parte da sociedade. Mudamos nossa compreensão do que é ser professor, do que é ensinar”.

(...) “A disciplina foi útil. Retornaremos às salas de aula com uma valise de primeiros socorros numa mão e uma maleta de perguntas na outra.”

Quanto à sistemática de filmagem das aulas também houve aceitação. Apenas um aluno-professor considerou-a artificial e constrangedora. Vejamos o depoimento abaixo:

“A filmagem das aulas foi bastante interessante porque nos permitiu uma imersão no espelho. Nos levou à comparação com outras aulas, nos permitindo questionar: será que estou fazendo a coisa certa? A filmagem nos revelou exatamente como somos dando aula. Isso achei muito proveitoso para o profissional, pois ele pode buscar dentro de si mesmo o que estava errado para corrigir, para melhorar. Acredito mesmo que muitos colegas jamais haviam se visto com olhar crítico”.

Quanto ao levantamento feito junto aos estudantes, houve uma concordância de que foi positivo, havendo necessidade de ajustes no questionário, na sistemática de aplicação dos mesmos e, sobretudo, seus resultados deveriam ter sido melhor explorado em trabalhos grupais realizados em sala de aula, pois os mesmos apontaram as principais dificuldades e impasses centrais do trabalho cotidiano na sala de aula. A esse respeito vejamos o seguinte depoimento:

“o questionário foi o melhor recurso para nós professores fazermos uma auto-avaliação, porque nada melhor que os alunos disserem o que realmente passa em sala de aula, uma vez que o questionário de avaliação da UFC é muito falho.”

Quanto à nossa metodologia de trabalho, houve uma aceitação geral, com a indicação das seguintes falhas:

⇒ nos debates, a professora não usou adequadamente técnicas de provocação para que os alunos menos eloquentes se posicionassem;

⇒ alguns textos eram muito extensos, não havendo tempo para o devido aprofundamento.

⇒ deveriam ter ocorrido palestras com professores de diferentes áreas apresentando experiências inovadoras de ensino.

O conteúdo foi considerado extenso mas satisfatório. A maioria reivindicou maior tempo para as discussões especificamente didáticas. Alguns solicitaram que não fosse dada tanta ênfase nos aspectos políticos e sim nos aspectos práticos do ensino. Houve uma certa dificuldade no estudo das teorias do conhecimento, assim como nos demais temas com enfoque filosófico. Estas dificuldades se manifestaram na compreensão dos textos, mas, sobretudo, em se perceber a contribuição da Filosofia para a formação do professor. Na apresentação da coleção Educação e Conhecimento, da Editora Vozes, o Prof. Antonio Joaquim Severino escreve a este respeito:

“(...) Vale dizer que é extremamente relevante e imprescindível a formação filosófica do educador, seja no campo da produção do conhecimento, seja no campo da avaliação dos fundamentos do agir, seja, ainda, no campo da construção da imagem da própria existência humana. Mas, por outro lado, além das deficiências pedagógicas e curriculares intrínsecas ao processo de formação dos profissionais da educação, também a falta de mediações e de recursos culturais dificulta muito a apropriação, por parte deles, desses elementos que dão conta da íntima vinculação da educação com seus fundamentos teóricos”.

A maioria defendeu a manutenção da obrigatoriedade da disciplina, pois “só vamos entender a importância de estudar Didática durante o curso”. Há uma tendência em se considerar que a prioridade para cursar esta disciplina deveria ser para os professores veteranos, pois estes já cristalizaram vícios e são mais resistentes às mudanças. Recorrentemente houve uma reivindicação de que exista um processo de acompanhamento do professor nas suas dificuldades didático-pedagógicas. Uma aluna-professora indaga:

“agora que me foi apontado o caminho e esclarecidas minhas dúvidas, a quem (ou a que serviço) poderei recorrer quando muitas outras dificuldades, que tenho certeza surgirão, aparecerem no decorrer da aplicação das teorias e métodos?”

## CONCLUSÕES

O professor universitário, sobretudo das áreas técnicas e tecnológicas, é o único profissional de nível superior que pode chegar à aposentadoria sem jamais ter passado por uma experiência formal de capacitação/qualificação para sua função.

No ensino superior funciona a lógica de que basta o domínio de um conhecimento específico, conjugado a uma boa dose de bom-senso, para se atuar na docência. A formação pedagógica reclamada e exigida nos outros graus de ensino, parece ser dispensável para a universidade.

A lógica acima descrita vem sendo negada. Os processos de avaliação institucionais, que vêm se realizando no ensino superior, têm apontado o grande despreparo do professor universitário para lidar com as ações do cotidiano da sala de aula. Despreparo que se manifesta mais claramente:

⇒ no planejamento inadequado à proposta curricular dos cursos onde atua;

⇒ nos conteúdos pouco aprofundados e problematizados face às necessidades reais de atuação em cada área;

⇒ nas aulas monótonas e, sobretudo, pouco reflexivas;

⇒ na sistemática autoritária e pouco eficiente de avaliação da aprendizagem;

⇒ nas falhas no processo de comunicação e no relacionamento interpessoal;

⇒ na incapacidade de integrar a pesquisa ao ensino.

A busca incessante de qualidade no ensino superior, tanto formal, que diz respeito a instrumentos e métodos, quanto política, porque voltadas às finalidades e conteúdos, coloca a urgente necessidade de que ultrapassemos o senso comum pedagógico e formulemos políticas claras para a formação inicial e continuada do professor universitário. Esta política deve integrar a pesquisa à docência, visando contribuir para a melhoria da qualidade no ensino superior, através de estudos interdisciplinares. O professor universitário necessita, como qualquer professor, refletir constantemente sobre sua prática. Esta reflexão deve ser orientada pelas teorias existentes sobre o fenômeno "ensino", ao mesmo tempo que as reorienta. Também deve estar respaldada num conhecimento abrangente sobre as necessidades sociais e educacionais da população.

A Didática, área de conhecimento da Pedagogia, estuda o processo ensino em suas relações com a aprendizagem, constituindo-se, assim, num importante instrumento para a formação do educador. Mas outras áreas são igualmente importantes para a formação do educador. Com certeza as 60h/a de trabalho na disciplina não esgotam as necessidades de formação do professor universitário. Coletivamente, temos à frente o desafio de elaborar uma política permanente de capacitação e acompanhamento do trabalho docente na universidade, envolvendo uma equipe multidisciplinar, comprometida com a construção de um projeto de universidade autônoma, democrática e de qualidade. No dia-a-dia, os Departamentos e coordenações de curso têm que se constituir em espaços constantes de reflexão e avaliação das atividades de ensino em suas relações com a pesquisa e a extensão.

Balsan (1996:10-14) aponta dois programas para a capacitação docente, que têm demonstrado excelentes resultados: o primeiro é o *Programa Anual de Formação Pedagógica* dos docentes da Universidade Federal de Santa Catarina - o mesmo abrange conferências, oficinas, palestras e seminários, que se realizam durante todo o ano letivo; o segundo desenvolve-se na UNICAMP, desde o primeiro semestre de 1993, envolvendo os doutorandos da instituição - trata-se do *Projeto Estágio Capacitação Docente* (PECD), que objetiva "não apenas preparar os futuros docentes para atividades inerentes ao ensino, como também se constituir em fator de mudança no processo de ensino-aprendizagem ora vigente na universidade".

A experiência aqui relatada se nos apresenta como uma possibilidade de se trabalhar com a disciplina Didática do Ensino Superior, num projeto de capacitação em serviço. Porém, muito há que se melhorar com base na crítica de seus usuários e, sobretudo, com a participação institucional da Faculdade de Educação, que deve se constituir como núcleo irradiador da reflexão sobre a prática de ensino na universidade.

## BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

BALSAN, N. César. A Formação do Professor Universitário em Nível de Excelência - Alcance e Limites - Anais do VIII ENDIPE, Florianópolis, 1996.

- BELLONI, Isaura. *Função da Universidade: Notas para reflexão*. In: *Universidade e Educação*. SP, Cortez, 1995.
- BONFIM, Zulmira A. C. & ALMEIDA, Sandra Francesca C. *Representação Social - Conceituação, Dimensão e Funções*. *Revista de Psicologia*, Fortaleza, 1991/92: 9(1/2) e 10 (1/2), 75-89.
- CHAUI, Marilena. *Convite à Filosofia*. SP. Editora Ática, 1995.
- \_\_\_\_\_. *O Que é Ideologia*. SP, Brasiliense, 1981. Coleção Primeiros Passos.
- DEMO, Pedro. *Desafios Modernos da Educação*. Petrópolis, Voxes, 1995.
- DEWEY, J. *Vida e Educação*. São Paulo, Ed. Melhoramentos/Mec, 1978.
- LUCKESI, C. Carlos et alli. *Fazer Universidade: Uma Proposta Metodológica*. SP, Cortez, 1995.
- LUDKE, Menga. *A Pesquisa na Formação do Educador*. Goiânia, jun/94. Anais do VII ENDIPE.
- MARTINS, Pura L. O. *Didática Teórica/Didática Prática*. SP, Loyola, 1989.
- SUCHODOLSKI, Bogdam. *A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas*. Lisboa, Livros Horizontes, 1984.
- TARDIF, M et alli. *Os professores Face ao Saber - Esboço de uma Problemática do Saber Docente*. In: *Revista Teoria e Educação*, N 04, 1991.
- TERRIEN, Ângela T. *Trabalho Docente: Uma Incursão no Imaginário Social Brasileiro*. Tese de Doutorado, PUC-SP, 1996.