

A formação do professor universitário

University lecturer training

Larissa de Brito Feitosa¹
Cássio Adriano Braz de Aquino²

Resumo

O texto traz contribuições teóricas e práticas fundamentadas em vivência acadêmica no âmbito da docência por intermédio das disciplinas de Didática do Ensino Superior e Estágio em Docência. Objetiva-se refletir sobre a docência no contexto universitário e a importância das discussões no campo da didática para a formação docente. Alguns elementos do processo de aprendizagem são abordados, incluindo análise curricular e de ensino e processo de avaliação. A experiência aponta para a necessidade de se priorizar uma formação docente fundamentada e crítica, tendo como base o compromisso social e político.

Palavras-chave: Didática. Formação do docente. Teoria e prática.

Abstract

The text provides theoretical and practical contributions based on academic experience in teaching through the subjects of Teaching of Higher Education and Internship in Teaching. It aims to reflect on teacher education within the university context and the importance of the discussions for teacher training. Some important elements of the learning process will also be discussed, including an analysis of the curriculum and teaching and also the assessment process. Experience points to the need to prioritize a grounded, critical teacher education based on social and political commitment.

Keywords: Didactic. Teacher training. Theory and practice.

¹ Mestranda, Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Av. das Universidades, 2853, Benfica, 60020-181, Fortaleza, CE, Brasil. Correspondência para/ Correspondence to: L.B. FEITOSA. E-mail: <larissabf@hotmail.com>.

² Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Fortaleza, CE, Brasil.

Introdução

O relato de experiência que se segue propicia reflexões fundamentadas em vivência acadêmica no âmbito da docência por intermédio das disciplinas de didática do ensino superior e estágio em docência. A primeira, 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. Esta disciplina é ofertada para diversos programas pela Faculdade de Educação e conta com a participação de mestrandos e doutorandos de diversas áreas como saúde, social e educação, que tornou o processo de aprendizagem mais rico, reflexivo e interativo, principalmente pela visão interdisciplinar. O estágio em Docência, por sua vez, oportunizou experiência prática e a problematização de questões trabalhadas em sala de aula pertinentes à docência, integrando, assim, elementos teóricos e práticos que perpassam pelas discussões ao longo do texto. Desta forma, objetiva-se refletir sobre a formação do corpo docente no contexto universitário, tendo como base o papel social e político e a importância de espaços de discussão em meio acadêmico para a formação emancipatória dos sujeitos profissionais e para a prática docente. Alguns elementos epistemológicos do processo de aprendizagem em suas dimensões políticas, psicossociais, éticas e pedagógicas serão problematizados na prática, incluindo análise curricular, de ensino e processo de avaliação.

Docência no ensino superior

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 do homem, da sociedade e da cultura que caracterizam modos de pensar, agir, assim como interesses das classes e de grupos sociais. Assim sendo, o processo educativo está subordinado à concepção político-social que influencia diretamente na didática e em seus elementos.

Em muitas universidades no contexto do País, o cuidado com a formação do corpo docente não é privilegiada ou priorizada, fato que acarreta em sérios prejuízos para a educação. 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, devido a exigências de compreensão de campos interdisciplinares, imersos em múltiplos olhares e perspectivas, que envolvem também diversos saberes, tais como: 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. Desta forma, ele aponta a necessidade de uma reflexão científica e crítica sobre os condicionantes dessa relação na contemporaneidade que incentive uma formação emancipatória dos sujeitos profissionais e uma reflexão sobre as implicações destes condicionantes para o trabalho docente, especialmente no nível superior onde são formados novos profissionais que irão atender à sociedade.

Libâneo (1991) também reflete criticamente sobre a formação docente ao apontar diferenças importantes entre instrução e ensino. Para ele, instrução é o resultado da assimilação sólida de conhecimentos sistematizados e do desenvolvimento de capacidades cognitivas, sendo direcionada e focada 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, além de direcionar 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, principalmente, no campo da didática.

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 para pós-graduandos na Universidade Federal do Ceará (UFC). A disciplina possibilita a sensibilização para questões concernentes ao ensino-aprendizagem e à formação do corpo docente, porém não se mostra suficiente, tendo em vista solicitar maior envolvimento dos projetos políticos pedagógicos das universidades, das coordenações de cursos, dos professores e estudantes, no intuito de uma formação mais efetiva e crítica. Percebe-se, nesse contexto, uma carência de espaços para essas reflexões, ao passo de ocorrer disputas de vagas para a disciplina citada por não ser ofertada em programas específicos e, conseqüentemente, não atender a demanda da comunidade universitária. Maior articulação e integração entre os programas poderiam viabilizar acesso maior dos estudantes, além de maior envolvimento e participação nessas discussões, inclusive com a adoção da disciplina como obrigatória na grade curricular, dimensionando igual importância no universo de outras disciplinas, a exemplo da pesquisa.

Entende-se que 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.1) considera a universidade como 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 dessa instituição perante a sociedade.

Nesta perspectiva, as universidades assumem ou deveriam assumir o compromisso e a responsabilidade diante da realidade e do contexto em que fazem parte, tendo os professores como difusores de uma produção de conhecimento capaz de intervir nessas realidades. No entanto, o que se percebe é o distanciamento das discussões acadêmicas sobre as realidades sociais e concretas, ao mesmo tempo em que o retorno de toda essa produção de conhecimento deveria ser direcionado a interesses da sociedade, mas é regido, especialmente por interesses econômicos ditados pelo mercado, muitas vezes divergentes dos interesses sociais reais.

Essa situação é consequência de compensação de um processo histórico de subordinação a modelos instituídos em outras culturas, tornado-se urgente o investimento na 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 necessidade de 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 conhecimentos científicos e tecnológicos, além de apoio às instituições que preparam os estudantes para o ingresso no meio acadêmico e às agências que promovem a produção e difusão culturais, sendo, para isso, imprescindível o apoio das instâncias federais do governo no sentido de priorizar esses investimentos. No entanto, a falta de apoio diante da redução de atividade das agências fomentadoras e descontinuidade de muitos programas, devido a mudanças de gestões administrativas, fragilizam o quadro funcional e a infraestrutura de pesquisas nacionais, ocasionando

um processo de desmobilização e desarticulação política nas universidades (Albuquerque, 2008), além de sérios prejuízos à sociedade, à comunidade acadêmica e ao desenvolvimento do país. Chauí (2003) acredita em uma universidade com nova perspectiva, possível apenas mediante pressão e mobilização do Estado pela sociedade, a fim de assumir a educação por um prisma de investimento social e político, antes de uma visão de gasto público, tendo a educação como ato de direito e cidadania garantida a todos e não como privilégio de poucos.

Práxis em didática

A disciplina de didática, apesar de sua natureza mais teórica, também foi permeada por conteúdos mais práticos, oriundos de vivências e experiências dos participantes da disciplina, conferindo possibilidades de discussões sobre a prática em docência que envolve questões políticas e socioeconômicas citadas. Aliado a isso, foi proporcionada pelo programa a disciplina de estágio em docência, obrigatória em currículo acadêmico do referido programa para bolsistas, no caso da Fundação Cearense de Apoio do Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP), entretanto, não constando a obrigatoriedade em instrução normativa desta. A oportunidade do estágio possibilitou, portanto, a vivência teórica na prática de sala de aula concomitantemente às discussões suscitadas durante a disciplina de didática. Assim, durante os meses de outubro e novembro de 2009 foi realizado o estágio em docência com a disciplina Introdução à Psicologia com a turma de Administração noturna na Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade (FEAAC), formada por estudantes das áreas citadas e ciências sociais, sob supervisão 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.

A experiência atenta para a importância de uma formação docente por 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 dialeticamente (Therrien, 2009). Assim, a experiência proporcionou uma fundamentação teórica e prática da docência, por meio de discussões de conteúdos pertinentes à docência, suscitadas, principalmente, pela implicação no contexto da sala de aula, em contato direto com os estudantes de modo individual e coletivo.

O autor aponta outros dois aspectos importantes para a formação docente, além da articulação teoria e prática, que é essa relação intersubjetiva, capaz de afetar a identidade dos aprendizes e gerar sentidos e significados por meio de práticas significativas e transformadoras para o discente e o próprio docente inseridos nessa relação dialética. E o outro aspecto, da ética profissional, mais propício quando a atividade desempenhada pelo docente suscita nele essas identificações, sentidos e significados.

A postura de mediação do profissional de educação é eminentemente intersubjetiva, afetando indiscutivelmente a identidade dos sujeitos aprendizes. Dado o reconhecimento que a educação constitui uma ação social fundamental, as relações inter-subjetivas dessa *práxis* profissional são reguladas pela ética. Essa dimensão de ação do sujeito mediador revela ao mesmo tempo sua responsabilidade social e a importância humana do seu trabalho. Nesta compreensão as intervenções educacionais encobrem teor político-ideológico suscetível de afetar a identidade e as concepções de vida dos sujeitos aprendizes. A ética é uma dimensão fundante da prática docente, muitas vezes ficando infelizmente encoberta por racionalizações ditas objetivas que falsamente negam o caráter subjetivo do ato de educar (Therrien, 2010, p.313).

Tratando-se dessa relação intersubjetiva, Chauí (2003) considera formação, antes de tudo, como uma relação com o tempo, ao imergir sujeitos no passado

de sua cultura, no sentido antropológico, como ordem simbólica ou de relação com o ausente. Para ela, é despertar para questões que esse passado suscita e engendra para o presente e é 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, problema ou dificuldade. Portanto, o ensino não pode estar destacado do contexto, da história e da realidade vivenciada pelos aprendizes, pois, se assim for, perde o sentido do aprendizado e compromete a formação humana.

Barguil (2006) cita duas concepções de funcionamento da mente, uma centrada mais em informações, mais mecânica (computacionismo), e outra que compreende os processos de aprendizagem e pensamento 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 de papéis desempenhados por professor e estudante na construção do conhecimento, em confrontação com a realidade, capaz de produzir sentidos e significados e maior reflexão, havendo, assim, maior implicação do estudante com o aprendizado, tendo em vista partir de vivência de cada um e do contexto social no qual estão inseridos. Assim, a escola não é o único espaço no qual produzimos conhecimento por meio do ensino-aprendizagem, de acordo com o autor, pois estamos em inter-relação constante em vários espaços de socialização de nossas vidas.

Percebe-se, assim, que a atividade de lecionar ou ensinar não cabe a todos, pois é uma arte (Alves, 2000) e solicita sensibilidade para a realidade alheia. Não é para quem somente deseja ou quer, mas para aqueles que de fato identificam-se, comprometem-se e buscam conhecer a fundo esta arte em suas pequenas nuances capazes de encantar e envolver expectadores e participantes na busca de conhecimentos, crescimento e transformação humana. Desta forma, para ser um bom professor não são exigidas, necessariamente, regras pré-determinadas,

pois são o prazer, a satisfação e a identificação que se tornam fundamentais. No entanto, o envolvimento e comprometimento decorrentes desses sentimentos e dessa relação de identificação incidem diretamente no planejamento e desenvolvimento das ações, não sendo suficientes por si, haja vista o processo de ensino-aprendizagem requerer bastante criatividade e flexibilidade, além de conhecimentos específicos para atender demandas individuais e coletivas e para alcançar o desenvolvimento humano pleno. Assim, diante de aspectos estruturais e de recursos precários, incluindo questões políticas, especialmente no ensino público, o professor precisa desdobrar-se e encontrar alternativas e soluções criativas para compensar essas dificuldades e carências, fator que exige muito do docente, nem sempre disposto para tal, devido à sobrecarga de responsabilidades atribuídas e à pouca identificação de alguns com a profissão.

Tratando-se de criatividade, Luckesi (2005) aponta ser ela capaz de fazer os olhos brilharem quando se supera a escuridão da ignorância após a compreensão de algo novo, antes desconhecido, e proporcionado pela ação criativa. O autor relaciona também a criatividade com o prazer em aprender, entender, buscar, saber fazer e romper desafios, somente possível quando feito com o "coração", ou seja, com afetividade e com a alma. Buscar maneiras e caminhos viáveis para o aprendizado, diante de tantas contingências, requer o elemento da criatividade, capaz de despertar interesse, compreensão, identificações, sentidos e o fortalecimento das relações fundamentais para o processo ensino-aprendizagem.

É diante de tantos desafios e nuances da educação que investimentos na formação do professor, especialmente universitário, faz-se urgente. Um deles seria o envolvimento dos projetos políticos pedagógicos dos variados cursos e programas no incentivo à 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 maneira que se

posicionassem 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 facilitassem esse processo. Um exemplo disso é o caso do curso de psicologia, que passou por reestruturações recentes, mediante a aquisição de uma estrutura física nova pelo departamento de psicologia, após anos de mobilização de estudantes, professores e servidores, que, provavelmente, favorecerá a apropriação deste espaço e propiciará discussões no âmbito de outras melhorias mais institucionais.

Nessas discussões deveria ser dada atenção também para um aspecto importante e preocupante da formação docente, quando profissionais egressos das universidades graduados assumem a responsabilidade por processos de ensino-aprendizagem e formação humana sem nenhuma orientação ou formação para o exercício da docência (Chauí, 2003). Neste caso, deter o conhecimento técnico não é suficiente, dada as exigências 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).

Processo ensino-aprendizagem

Therrien (2009, p.6) 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 todo o processo de ensino-aprendizagem, visto que é um mediador ao propiciar apropriação de conteúdos, por meio de mobilização

interna dos sujeitos ao atribuírem sentidos e significados para suas vidas diante da contextualização dos conteúdos trabalhados que ultrapassam as paredes da sala de aula e permeiam a realidade desses sujeitos.

É reconhecido o princípio humanista que a identidade do ser humano, do sujeito, resulta da tensão dialética entre a individualização e a socialização, ou seja, que o ser humano é ao mesmo tempo individual e coletivo - sujeito social único. O acesso ao saber ocorre na convivência com os 'outros' sujeitos: pais, professores, família, amigos, a vida, numa palavra, na experiência prática do cotidiano. O mesmo ocorre nos processos intencionais de interação e intersubjetividade próprios da escola onde convivem sujeitos que produzem sentidos e significados, para referendar uma compreensão vigotzkiana. Esses encontros consolidam o desenvolvimento do 'eu', indivíduo único, sujeito diferente de qualquer outro e ao mesmo tempo o 'nós', o sujeito coletivo, participante de um determinado grupo integrante do 'eu' (Therrien, 2010, p.315).

Ao professor é exigida, 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-se dispor de um elemento importante que é a receptividade ao saber dos educandos, com suas fragilidades e potencialidades, para caminharem em conjunto com o educador (Luckesi, 2005). Assim, o professor, no processo ensino-aprendizagem, é sujeito ativo e traz consigo também conteúdos particulares de sua vivência, percepção de mundo própria, princípios, valores, posicionamentos políticos, traços de personalidade próprios, relação particular com a atividade de docência, com suas identificações e sentimentos suscitados em inter-relação com o grupo. Esse processo sofre também interferências de aspectos externos e concretos, como,

por exemplo, de condições estruturais e materiais de trabalho que envolvem recursos, inclusive de remuneração pelo desempenho de sua atividade, que por sua vez podem refletir 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, e mesmo em universidades, ainda reflete posturas mais tradicionais e por vezes autoritárias, chamadas por Paulo Freire (1999) de “educação bancária”, contribuindo para a formação de pessoas submissas, pouco participativas e críticas sobre a realidade em que vivem, atendendo a interesses políticos e ideológicos específicos. Libâneo (1991, p.65) considera que essas práticas desvirtuam, inclusive, as boas intenções da pedagogia tradicional, pois tornam 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 (2003) também tece críticas ao sistema educacional dominado pela burocracia, por práticas e procedimentos cristalizados que nos moldam desde criança, mediante programas distantes da realidade dos estudantes, com tempo de aula determinado pela gestão e não pelo processo de aprendizagem individual e coletivo e com pouco incentivo ao pensar diferenciado 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 são sujeitos dessas práticas e do sistema de produção impresso pelo capitalismo. Na experiência do estágio em questão, percebeu-se na relação inicial com a turma um reflexo desse autoritarismo, citado pelo autor, ao aguardarem a tomada de decisões partindo somente da professora, apresentando-se pouco participativos, fato que transformou os primeiros contatos em um monólogo. Romper com essa relação hierarquizada é um grande desafio, entretanto, o exercício da participação, o diálogo aberto e o estabelecimento de uma relação de confiança são capazes de promover um processo de ensino-aprendizagem mais crítico e significativo para o crescimento dos estudantes e do próprio professor.

Nessa encruzilhada reside o princípio da reflexividade crítica do educador: o sujeito que confronta saberes e concepções pela ação comunicativa, aberta e corajosa de objetivação e subjetivação, com disposição para novas percepções e compreensões de saberes. No oposto reside o monólogo normativo, fechado e repetitivo que não transforma (Therrien, 2010, p.316).

Percebe-se, então, que lecionar não é apenas conhecer determinado conteúdo, pois a prática pedagógica é relação com um grupo (Luckesi, 1994a), 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 perpassa a reflexão de seu papel enquanto educador e sobre a função social do projeto político pedagógico da instituição no qual está inserido e se está em consonância com aquilo que acredita e pratica. Assim sendo, 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 (Therrien, 2009).

Não obstante, Luckesi (1994b) 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 do docente, permitindo-o situar-se teoricamente sobre suas opções, articular-se e autodefinir-se. Portanto, conhecer e se posicionar diante dessas tendências é componente imprescindível para a formação e atuação docente, especialmente, por ser também um ato político.

O trabalho do professor, especialmente do ensino superior, por vezes, transparece certo conservadorismo devido ao individualismo e à promoção de poucos espaços de socialização e de diálogo, fato que compromete a correlação com diversas disciplinas e campos de conhecimentos por meio de uma elaboração interdisciplinar do planejamento das aulas que permita mediar o aprendizado do aluno e integrar a gama de conhecimentos elaborados concomitantemente. Quando esse trabalho não é coletivo e socializado, percebe-se que ocorre outro fenômeno, chamado por Veiga (2008) de colaboração balcanizada, que ocorre quando são formados grupos que se isolam e se fecham a outros conhecimentos, intensificando a divisão do corpo docente que pouco interage, refletindo, conseqüentemente, na formação do estudante que se fecha também em pequenos núcleos, restritos a poucos participantes. Assim, as formas de interação e modos de inter-relação de diversos conhecimentos também apontam para determinadas tendências pedagógicas.

A aula é um exemplo que traduz bem essas influências e elementos, especialmente por refletir o projeto político pedagógico da instituição e por ser a materialização de um planejamento. Desta forma, 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 (Veiga, 2008).

A organização de uma aula, a princípio, parece trabalho fácil e simples, porém durante a disciplina de didática 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. Além disso, a organização da aula, em uma visão de projeto colaborativo, é um projeto de ação imediata, que visa articulação com o projeto pedagógico do curso, a contextualização e orientação às atividades didáticas tanto dos professores como estudantes, configurando-se, assim, em uma antecipação daquilo que se pretende (Veiga, 2008). 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. Ainda, segundo Veiga (2008), a aula é um espaço pedagógico, promotor de pertencimento ao espaço intelectual e envolve saberes organizados para a investigação sociocultural que abrange saberes organizados de acordo com raízes socioeconômicas dos atores e antropológicas, representadas pela vivência entre professores e estudantes.

Como se percebe, a aula não se restringe a um espaço físico, vai além das paredes de uma escola, envolvendo diversos elementos. Assim, durante a disciplina de didática houve a oportunidade de experimentar e de utilizar ferramentas virtuais, também importantes para facilitar o processo de ensino-aprendizagem e integrar elementos pertinentes. No caso, a aula não presencial realizada à distância por meio do recurso da *internet* foi uma experiência interessante e desafiadora diante dos obstáculos encontrados. Pensar em uma alternativa viável para a realização da aula virtual, em meio a um imprevisto, foi um bom exemplo do que pode ocorrer em qualquer aula, seja presencial ou não. O recurso virtual envolve processo bastante dinâmico e exige certos conhecimentos e habilidades, que mediante orientação precária podem comprometer a finalidade do aprendizado.

Esse novo espaço possibilita novas configurações para o processo ensino-aprendizagem e promove certa liberdade e flexibilidade concernente ao tempo, ao deslocamento, às formas de comunicação e relação interpessoal, dentre outros. Lévy (2007) aborda o aspecto da liberdade no meio cibernético, fato que concede também maior responsabilidade àquele que se utiliza desse recurso devido às possibilidades infinitas em meio ao mundo de informações, cabendo ao próprio “pesquisador” optar e atribuir sentidos a esses dados disponíveis de forma aleatória. Mas, para realizar essa pesquisa, é necessário conhecer e ter certa “intimidade” com a ferramenta para alcançar a autonomia desejada e para ocorrer aprendizagem de forma mais crítica, criativa e significativa. Ao contrário, ocorre como no caso de pessoas que conseguem ler o que está escrito, mas não conseguem compreender o que leem, chamados de analfabetos funcionais, ou seja, a ferramenta torna-se estranhada. Para propiciar a aprendizagem são necessários recursos estruturais como laboratórios adequados e equipados, assim como profissionais comprometidos, capacitados e preparados para lidar com todas as novas alternativas tecnológicas, como bem abordado por Moran (2007). Assim, a tecnologia não é o fim, mas o meio para se alcançar a interação, a integração e, finalmente, a aprendizagem.

Um grande desafio percebido quando se fala sobre tecnologias na aprendizagem é a resistência ao novo, tanto por parte de estudantes como por professores, pois exige maior diversidade de participação e oferece novas possibilidades, fato que solicita ao professor gerenciar vários espaços e integrá-los de forma aberta, equilibrada e inovadora (Moran, 2007). Assim, estar aberto a novas formas de ver o mundo e de interagir com ele faz parte do processo contínuo do ensino-aprendizagem, no qual encontramos muitos obstáculos, por vezes, por resistência ou simples desconhecimento. Mas quem disse que o processo ensino-aprendizagem ocorre sem esforço, implicação ou desafios? É um trabalho árduo, mas que pode também ser prazeroso e enriquecedor se as barreiras forem rompidas.

Na vivência prática, mediante o estágio em docência, foram utilizados recursos virtuais a fim de estabelecer outras vias de comunicação com os estudantes da disciplina, inclusive em sala de aula, mediante a utilização de vídeos e filmes que contextualizassem e que suscitassem reflexões sobre temas trabalhados, porém de forma mais lúdica e interativa. A utilização desses recursos foi uma forma de tornar a aula diversificada e dinâmica e minimizar condicionalidades, tais como o horário noturno, o cansaço após dia de trabalho e, conseqüente, a dispersão da turma, dentre outros aspectos.

Processo de avaliação

Outro aspecto fundamental a ser destacado no ensino-aprendizagem é o processo de avaliação, sendo por meio dele que são redirecionadas as 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 capaz de superar autoritarismos por meio de proposta de transformação. No contexto atual, a avaliação escolar ainda exerce função maior de classificação por meio de notas e registros definitivos estabelecidos mediante critérios pré-estabelecidos do que por 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 observa são práticas autoritárias e de exercício de poder, nas quais o professor sempre tem a razão e não percebe que a avaliação também avalia o processo de ensino.

A avaliação abrange, portanto, processos complexos do pensamento e deve motivar os alunos para a resolução de problema, além de buscar a valorização da dimensão socioafetiva, tendo

preocupação com o desenvolvimento de valores necessários para uma vida saudável, solidária e para a constituição de um ser humano mais sensível à sua realidade (Veiga, 2008). Sendo, assim, um processo complexo envolve muitas variáveis e, devido a esse caráter múltiplo, devem-se buscar instrumentos diversificados capazes de apreender o processo de ensino-aprendizagem.

Na experiência do estágio em docência, formas variadas de avaliação foram incentivadas, desde apresentações orais de opiniões e críticas sobre textos trabalhados em aula até análise de filmes, como avaliação complementar e opcional, além de seminários já previstos no programa. Na primeira avaliação, os resultados obtidos não foram satisfatórios, fato que suscitou reflexões dos professores da disciplina em perceber até que ponto o planejamento contemplou os objetivos de aprendizagem propostos. A turma, por sua vez, 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. Portanto, a avaliação constitui-se em um procedimento de grande apoio para o processo de aprendizagem, permitindo, por meio de acompanhamento, redefinir o processo de aprendizagem em curso a partir do alcance de objetivos propostos, inclusive com a tomada de decisões necessárias (Passos, 2009).

Desta forma, incentivar os estudantes a darem outros voos, a ousarem e fazerem diferente é uma possibilidade, além de um desafio, sendo preciso estar seguro no papel de professor para enfrentar resistências, provocações e críticas prováveis diante de propostas inusitadas e incomuns. Assim como Alves (1994), espera-se o dia em que os estudantes sejam também avaliados pelos seus voos.

Análise curricular

Um dos elementos que também dá suporte para o docente e auxilia no processo ensino-

aprendizagem é o currículo. Durante a disciplina de didática, foi solicitada uma avaliação do currículo e ensino em área de atuação de cada estudante. Tarefa não muito fácil devido a vários desafios vivenciados em meio acadêmico, que inclui desde condições físicas e estruturais até aspectos mais subjetivos, como motivação educador/educando, participação, afetividade, valorização e incentivos profissionais, autonomia, integração entre “idealizadores” dos currículos, dentre outros. Com base em observações, vivência e participação em discussões entre corpo docente do programa específico citado, percebe-se divergências de posicionamentos importantes para a fomentação de discussão crítica e para o aperfeiçoamento curricular. Essas divergências surgem, especialmente, perante exigências, por exemplo, de órgãos financiadores de pesquisas acadêmicas que acarretam em sobrecarga de atividades e prejuízos para processos criativos e produtivos diante de critérios de produtividade, muitas vezes irrealistas para situações vivenciadas, comprometendo, assim, o processo ensino-aprendizagem. Um exemplo concreto disso é a exigência de produção de artigos científicos que condiciona a permanência em alguns programas, o que acarreta em tensão tanto para professores como para os estudantes, desfocando o interesse e o compromisso primordial da aprendizagem (Sacristán, 2007), e não meramente no aspecto quantitativo. No entanto, percebe-se a sensibilidade de alguns educadores em relação ao processo do estudante, mesmo diante de pressões acadêmicas, ao não repassarem o ritmo exigido, incentivando e propiciando uma construção de sentido diante do conhecimento apreendido como sugere Sacristán (2007). O resultado concreto de obter um artigo produzido torna-se efeito e consequência e não meta do processo ensino-aprendizagem.

Outro aspecto importante a ser destacado refere-se às demandas de conteúdos propostos por educadores que inviabilizam a pesquisa em outras fontes de conhecimento, por parte do estudante, diante do pouco tempo disponível para cumprir prazos e carga horária. Muitas vezes o educando prioriza e se prende a leituras propostas que não

despertam interesse ou identificação, 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 ou liberdade acentuam-se (Cunha, 2008) por vezes sem direcionamento ou planejamento que culmine no aprendizado de qualidade, prevalecendo, assim, o aprender por aprender que poderia ser minimizado se alguns conteúdos fossem discutidos com maior diversidade e interação. Esses são alguns exemplos, porém percebem-se professores que apresentam propostas pedagógicas menos focadas em conteúdos pré-determinados, deixando sob responsabilidade do educando a escolha de fontes de pesquisa, mas de forma orientada, propiciando maior interação e fluidez ao aprendizado. Verifica-se também que se houvesse maior interação, diálogo e uma construção conjunta de conteúdos e propostas de ensino, isso refletiria em uma aprendizagem com maior qualidade e sentido para o educando e o educador.

Por outro lado, a integração de perspectivas e olhares diversos, com linhas de atuação diferentes em mesmo programa, visa uma proposta de integração e troca de conhecimentos que nem sempre se aplica à prática, caracterizando o grande desafio de trabalho interdisciplinar capaz de aliar teoria à prática. Assim, a escolha dos conteúdos pode destacar uma fragilidade de integração e a necessidade de contextualização de perspectivas tão diversas tal como proposto por Cunha (2008), imprescindível para o aperfeiçoamento curricular.

Enfim, são muitos os desafios no espaço acadêmico, especialmente em 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.

Considerações Finais

Diante do exposto, percebe-se a complexidade da atividade de lecionar por envolver vários

aspectos, tanto teóricos da didática como práticos, que demonstram a importância e a urgência de investimentos na formação docente, especialmente no nível superior, dada a carência de conhecimentos citados e a prioridade concedida na valorização de conhecimentos meramente técnicos. É diante da diversidade e nuances da educação que investimentos na formação do professor, especialmente universitário, faz-se urgente, pela não prioridade dada em programas de graduação e pós-graduação que acarreta em sérios problemas de desempenho profissional no âmbito acadêmico. A prioridade de investimentos poderia partir do envolvimento dos projetos políticos pedagógicos existentes em meio universitário no incentivo à formação docente por meio da promoção de espaços de discussão em conjunto com membros da comunidade acadêmica, desde a graduação, sensibilizando-os para questões pertinentes ao ensino-aprendizagem, ao meio acadêmico e ao papel social e político do educador de forma que se posicionem mais criticamente e propositivamente nesta construção. Todas as ações, iniciativas, investimentos e discussões suscitadas em torno da formação docente podem contribuir, por sua vez, para a implementação de projetos políticos pedagógicos mais efetivos, coerentes com as demandas acadêmicas e com a realidade social, e para fomentar posicionamentos mais críticos, participativos e reflexivos, formando, assim, profissionais mais cientes de seu papel e do compromisso social e político fundamentais para uma formação humana emancipatória.

A vivência do estágio em docência fundamentada em discussões teórico-práticas geradas durante a disciplina de didática suscitou e mobilizou vários sentimentos, reflexões e questionamentos no sentido 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. Assim, sentimentos como sofrimento e prazer perpassam por esta experiência de forma contínua, dialógica e peculiar, pelos próprios gargalos propiciados pela educação brasileira e pelo meio acadêmico em geral,

especialmente em aspectos estruturais e políticos, e pelo próprio ato de lecionar. Este por envolver uma diversidade de conhecimentos e aspectos sociais, culturais, políticos, ideológicos, afetivos, emocionais, citados ao longo das discussões, os quais o docente necessita conhecer, integrar e aprender a lidar nessa relação com o aprendiz a fim de propiciar um aprendizado com sentido. Mais do que conhecimentos técnicos, a experiência mostra que o estabelecimento de uma relação afetiva e empática com a turma e uma postura mais participativa que propicie o diálogo ampliam os horizontes do aprendizado e transformam pessoas.

A disciplina de didática apesar de ser um importante espaço de aprendizagem e de discussão sobre o tema da didática em seus fundamentos teóricos e práticos, sensibilizando para a questão, não é suficiente para promover uma mobilização no âmbito acadêmico e efetivar mudanças significativas para a formação docente. Essa mudança deve ser mais ampla e envolver os diversos atores existentes, sejam eles professores, estudantes, funcionários, governos ou sociedade, a fim de problematizar a educação não apenas em ensinos médios e fundamentais, mas também no ensino superior. O não debate sobre a temática no âmbito do ensino superior compromete profundamente a formação de novos profissionais em aspectos éticos, psicossociais, políticos e humanos, ao serem reproduzidas práticas conservadoras e autoritárias de ensino que impedem a reflexão crítica e o desenvolvimento humano pleno.

Apesar da experiência de ambas as disciplinas terem ocorrido de forma concomitante, a não integração dos planejamentos das disciplinas deixa à responsabilidade do pós-graduando essa correlação de conteúdos, não sendo, por sua vez, contemplados questionamentos específicos de cada área de atuação. Contudo, por serem complementares, possibilitam a ampliação das discussões nos campos teóricos e práticos de forma mais dinâmica e significativa, possibilitando, ao docente em formação, reflexão mais fundamentada e crítica sobre sua atuação.

Referências

- ALBUQUERQUE, L.B. *Introdução ao ensino superior: a trajetória das Universidades*. Fortaleza, 2008. [mimeo].
- ALVES, R. Boca de forno. In: ALVES, R. *A Alegria de ensinar*. São Paulo: Ars Poética, 1994. p.26-30.
- ALVES, R. *Sobre nabus crus e professores*. In: SANTOS, A.F. (Org.). *Por uma educação romântica: brevíssimos exercícios de imortalidade*. Vila Nova de Famalicão, Portugal: Centro de Formação Camilo Castelo Branco, 2000.
- ALVES, R. "Não esqueça as perguntas fundamentais". *Folha de São Paulo*, São Paulo, 25 fev. 2003, Caderno Sinapse. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u326.shtml>>. Acesso em: 29 set. 2009.
- BARGUIL, P.M. Reflexões sobre a relação professor-aluno a partir das pesquisas de Piaget e Vygotsky. In: PASCUAL, J.G.; DIAS, A.M. (Org.). *Construtivismo e educação contemporânea*. Fortaleza: Brasil Tropical, 2006. p.93-125.
- CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, n.24, p.5-15, 2003.
- CUNHA, M.I. Os conhecimentos curriculares e do ensino. In: VEIGA, I.P. (Org.). *Lições de didática*. 3. ed. Campinas: Papirus, 2008. p.57-74.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e terra, 1999.
- LÉVY, P. *Educação à distância*. 2007. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=08rVXi55yJE>>. Acesso em: 3 out. 2009.
- LIBÂNEO, J.C. Didática: teoria da instrução e do ensino. In: LIBÂNEO, J.C. *Didática*. Cortez: São Paulo, 1991. p.51-76.
- LUCKESI, C.C. Educação e sociedade: redenção, reprodução e transformação. In: LUCKESI, C.C. *Educação*. São Paulo: Cortez, 1994a. p.37-52.
- LUCKESI, C.C. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: LUCKESI, C.C. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 1994b. p.53-75.
- LUCKESI, C.C. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. In: LUCKESI, C.C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p.27-47.
- LUCKESI, C.C. *Formalidade e criatividade na prática pedagógica*. 2005. Disponível em: <http://www.luckesi.com.br/textos/abc_educatio/abceducatio_48_formalidade_e_criatividade.pdf>. Acesso em: 9 out. 2009.
- MORAN, J.M. *As mídias na educação*. In: MORAN, J.M. *Desafios na comunicação pessoal*. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 2007. p.162-166.

PASSOS, C.M.B. *Instrumentos de avaliação*. Fortaleza, 2009. [mimeo].

SACRISTÁN, J.G. O Currículo como texto da experiência: da qualidade de ensino à aprendizagem. In: SACRISTÁN, J.G. *A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p.117-131.

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

THERRIEN, J. Da epistemologia da prática à gestão dos saberes no trabalho docente: convergências e tensões nas pesquisas. In: DALBEN, A.I. et al. (Org.). *Convergências e*

tensões no campo da formação e do trabalho docente: didática, formação docente e trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.307-323.

THERRIEN, J. *Docência universitária: instrução ou formação?* Fortaleza, 2009. [mimeo].

VEIGA, I.P.A. 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 em 3/8/2011, reapresentação em 14/4/2011 e aceito para publicação em 27/4/2011.

