

DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: CAMINHOS E DESAFIOS DA DIDÁTICA

Taciana Roberta Correia Cordeiro de Alencar¹

Geisa Gabrielle Santos²

Maria Aline Rodrigues de Moura³

Pâmela Rocha Bagano Guimarães⁴

RESUMO

O aumento quantitativo ocorrido nas últimas décadas no Ensino Superior tem demandado um novo perfil dos docentes, que são desafiados tanto para garantir às exigências curriculares, como a ter um novo olhar no que diz respeito aos procedimentos didático-pedagógicos. O presente estudo objetiva compreender, a partir de uma revisão de literatura e análise documental, os caminhos percorridos e os desafios ainda inerentes relacionados à atuação didática docente no ensino superior. Como método inicial de coleta e posterior análise, para o presente estudo, realizou-se levantamento por meio de livros e periódicos que tratam sobre a docência no ensino superior e a didática como área norteadora de uma prática social. Este estudo concluiu que é preciso perceber a didática como elemento dinâmico, histórico e social, e transcender definitivamente seu caráter meramente instrumental e prescritivo, sobretudo a partir de formações contínuas para o fluxo exercício de repensar as experiências, partindo do contexto vivido e seus sujeitos.

Palavras-chave: Prática Docente Universitária. Identidade Docente. Formação contínua. Didática emancipatória.

1 INTRODUÇÃO

O desafio inerente à docência no Ensino Superior, em relação às concepções didático-pedagógicas dos profissionais envolvidos e sua decisiva ligação ao desempenho discente nesse nível de ensino, ainda é passível de discussões, quando se refere à prática de ensino do docente, pois, entre outros motivos, a falta de um direcionamento sobre sua formação específica, no que

¹ Pedagoga do Núcleo de Apoio Psicopedagógico e Coordenadora Setorial de Apoio às Atividades Acadêmicas da Universidade de Pernambuco *Campus* Petrolina. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Acre e em Licenciatura em Filosofia pela Universidade Federal do Piauí; Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (PPGFPI) da UPE *Campus* Petrolina. taciana.alencar@upe.br

² Coordenadora Pedagógica – Ens. Fundamental da Secretaria municipal de Educação em Juazeiro-BA. Graduada em pedagogia pela Universidade de Pernambuco (UPE); Especialista em Gestão em Recursos Humanos (UPE) e Gestão Pública, pela Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF). geisa.garielle@gmail.com

³ Docente Assistente da Universidade de Pernambuco *Campus* Petrolina. Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Vale do São Francisco; Doutoranda em Psicologia Cognitiva da UFPE. aline.moura@upe.br

⁴ Docente Assistente da Universidade de Pernambuco *Campus* Petrolina. Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Vale do São Francisco; Mestre pelo programa de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva da UFPE. pamela.guimaraes@upe.br

se refere às habilidades de ensino ainda não são suficientemente esclarecidas, mesmo diante dos avanços de exigências na lei.

Faz-se necessário levar às discussões sobre o Ensino Superior perspectivas didático-pedagógicas fomentadoras de ações dos profissionais envolvidos no cotidiano das diferentes áreas de atuação dessa etapa do ensino. Sabe-se, pelos instrumentos legais, sobre os requisitos formais atribuídos a esses profissionais, assim como o que é trazido como norma precípua na constituição do corpo docente de uma Instituição de Ensino Superior. O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) traça metas relevantes tais como:

Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.

Meta 13: elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.

Porém, no documento supracitado, assim como na LDB, especificamente em seu Art. 52, não se tem claras as exigências didático-pedagógicas de efetiva ação nessas Instituições, resumindo-se a determinar a necessidade dos títulos de mestre e doutores a um terço do corpo docente, assim como a necessidade do quantitativo indispensável em relação ao regime de trabalho.

Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2003) retomam essa inclusão legal como algo exclusivamente cartorial, pois as leis garantem os títulos e a corrida por eles, mas não a eficiência docente do dia a dia, o que se torna um problema dentro das instituições de ensino superior:

Na maioria das instituições de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predominam o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p.37).

Pensando nessa lacuna instrumental e percebendo a história de formação dos diferentes profissionais envolvidos diretamente no ensino superior, surgem algumas inquietações no âmbito pedagógico. Estariam esses profissionais dispostos a manterem-se num exercício contínuo de resignificação de sua prática? Estariam abertos às discussões didático-pedagógicas para a efetiva manutenção do processo de forma dialógica e emancipadora? São questões que,

segundo Marcos Masetto (1998), têm sido consideradas em vários países, tanto no âmbito das pesquisas sobre o processo de formação como base para a formulação de políticas públicas.

Diante de tantos avanços nas exigências para tornar-se professor das universidades públicas, especialmente aquelas que se referem às titulações e regime de trabalho, é importante refletir se tais profissionais trazem consigo concepções sobre a didática que os orientem a fazer articulações entre o tripé ensino, pesquisa e extensão.

Buscar perceber se alguns, especialmente aqueles quem vêm de cursos de bacharelado, não são levados, mais especificamente, pela sua formação, para a vertente das pesquisas e, nesse contexto, ignoram ou não percebem a importância das ações didático-pedagógicas num processo indissociável quanto ao ensino e à extensão, faz-se necessário e urgente (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Perceber como se configura a identidade do professor de Ensino Superior é imprescindível para a compreensão dos desafios e das transformações concernentes à atuação docente. Essa formação identitária relaciona-se à sua formação acadêmica, mas recebe fortemente influências de suas percepções de mundo e suas experiências, as quais necessitam ser levadas em consideração em momentos contínuos de ação e reflexão de suas práticas. No que se refere à formação docente, conforme Benedito (1995) apud Pimenta (2010):

[...] o professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou [...] seguindo a rotina dos "outros". Isso se explica, sem dúvida, devido à inexistência de uma formação específica como professor universitário. Nesse processo, joga um papel mais ou menos importante sua própria experiência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema universitário e as reações de seus alunos, embora não há que se destacar a capacidade autodidata do professorado. Mas ela é insuficiente (BENEDITO, 1995, p.131 apud PIMENTA, 2010, p.36).

Para Pimenta (2010), a percepção dessa lacuna na formação de professores, encaminha um entendimento da importância da formação continuada ou em serviço. Concordando com essa perspectiva, Lucíola Cavalcante et al (2011) argumenta que, embora com aprofundamento nos estudos de sua área específica e mesmo com anos de atuação profissional, ao professor universitário falta conhecimento científico do processo de ensino-aprendizagem, sendo imprescindível a necessidade de se traçar institucionalmente caminhos para um repensar coletivo, discutir, refletir e modificar, quando necessário, as ações de acordo com os atuais contextos. Essa é uma função inerente à docência.

Sendo a didática, que tem no ensino seu objeto de investigação, um caminho a ser reconfigurado no cenário da prática docente universitária pela sua característica de prática social, vai tomando formas, transforma e é transformada pelos variados contextos

institucionais, culturais, sociais, espaciais e temporais (PIMENTA et al, 2013). Impõe-se à didática um papel que ultrapassa, pelas condições citadas, um caráter meramente instrumental, por certo tempo perseguido. Conforme a prática educativa torna-se um emaranhado complexo, seus métodos de investigação precisam ser reconfigurados.

Partindo dos princípios históricos sobre a formação do professor de Ensino Superior e dos diferentes direcionamentos dados a essa formação na sociedade contemporânea, é possível que haja uma constatação de um longo caminho a percorrer para a justa posição de parâmetros didático-pedagógicos no dia a dia dos cursos, assim como nas formações iniciais e continuadas desses profissionais da área que se tornam docentes universitários.

Diante de todo o contexto exposto, esse artigo almeja responder à seguinte questão problematizadora: como a didática pode tornar-se um elemento facilitador do processo de ensino e aprendizagem no ensino superior? É, então, o seu principal objetivo compreender, a partir de uma revisão de literatura e análise documental, os caminhos percorridos e os desafios ainda inerentes relacionados à atuação didática docente no ensino superior.

Trata-se de uma temática de grande relevância, por ser uma área fundante das ações pedagógicas do ambiente educativo no ensino superior. Tem-se como base alguns apontamentos de pesquisas, tais como as de Selma Garrido Pimenta, Léa das Graças Camargos Anastasiou, Valdo José Cavallet, Maria Isabel Cunha, Cleoni Maria Barbosa Fernandes, Carlos Marcelo Garcia, Eniel do Espírito Santo, Luiz Carlos Sacramento Luz entre outros, que sinalizam a busca de novas perspectivas de ações. Fundamentando-se nas variações sociais, culturais e políticas da contemporaneidade que influenciam na formação da identidade desse profissional e em suas ações diretas, justificamos o caminho traçado no presente estudo.

2 FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR

Pensando sobre a identidade num aspecto geral, trata-se de um conjunto de características próprias e exclusivas com as quais se podem diferenciar pessoas, animais, plantas e objetos inanimados uns dos outros, quer diante do conjunto das diversidades, quer ante seus semelhantes⁵.

Destacando as relações do meio social como algo em contínua transformação, pode-se afirmar categoricamente que “[...] a identidade não é um dado imutável, nem externo que possa

⁵ Cf. Dicionário infopédia da Língua Portuguesa [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2018. Disponível em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/identidade>. Acesso em 19 jul. 2019.

ser utilizado como vestimenta ou acessórios. É um processo de construção do sujeito historicamente situado” (PIMENTA, 1999, p.18).

Referindo-se à profissão de professor, assim como as outras, sua formação identitária nasce dentro de um contexto histórico, servindo em grande parte como articulador de respostas às necessidades da comunidade que o cerca. O que o torna elemento constitutivo direto da formação de um projeto de sociedade, muitas vezes desenhados por agentes extraescolares.

2.1 REFLETIR NA AÇÃO E SOBRE A REFLEXÃO DA AÇÃO

Nas instituições de Ensino Superior, cotidianamente, percebe-se que existe uma preocupação institucional com a competência do profissional na área de sua formação, sem necessariamente situá-la historicamente na perspectiva identitária do ser professor.

De acordo com Cleoni Fernandes (1998), a prática pedagógica torna-se imprescindível nessa contextualização histórica:

Preocupação manifesta no espaço da educação formal, quando o professor realiza, com aval de seu departamento, cursos de pós-graduação com ênfase na pesquisa de seu campo de origem, ficando seu desempenho como professor sem reflexão sistematizada, que traga sua prática pedagógica como foco de análise, como sujeito dessa mesma prática (FERNANDES, 1998, p.105).

Nessa perspectiva, a ideia da autora traz uma reflexão sobre a necessidade da construção de pontes que permitam ligações dialéticas entre as dimensões epistemológica, pedagógica e política, não se tratando de negar a importância do caráter técnico-científico, mas enxergando e articulando todas as dimensões a partir da reflexão na ação.

O processo anteriormente descrito, estende-se sobre a ação e sobre a reflexão da ação, podendo se configurar como uma necessária articulação entre pesquisa e política de formação, devido as atuais tendências investigativas sobre a formação de professores que valorizam o que nomeiam de professor reflexivo (SCHON, 1990; ALARCÃO, 1996 apud PIMENTA, 1999, p.28).

Para Pimenta (1999), essa perspectiva reflexiva opõe-se à racionalidade técnica, que fortemente marcou e ainda marca o trabalho e a formação de professores, vendo-o como um intelectual em processo de formação, inicial e contínua.

Diante do exposto, é reforçada por Pimenta (1999) a ideia que a autoformação é, em grande parte, a formação que tanto se deseja, numa perspectiva de que os professores reelaborem os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos das instituições e possam dialogar com seus pares. Seria nesse

diálogo, que deveria ocorrer um coletivo de troca de experiências e práticas, que os docentes constituiriam seus saberes, constantemente refletindo na e sobre a prática.

Ainda na perspectiva da formação da identidade profissional docente, Pimenta (1999) ressalta que ela é construída a partir da significação social da profissão, assim como da revisão das tradições:

Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se também do significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida de professor (PIMENTA, 1999, p.19).

Mobilizar os saberes da experiência é, então, o primeiro passo para se compreender a importância das ações que serão refletidas na didática que norteará de forma mais integral e contextualizada o processo dialético que é, ou deveria ser, a aprendizagem.

Nesse sentido, torna-se imperativo partir da experiência vivida, refletida à luz das teorias trazidas pelos estudiosos, mas, sobretudo relacionando-as aos próprios resultados conseguidos com determinada ação prática. Sendo o registro um fundamental acessório para comparação e reflexão das práticas didáticas

Perceber a ação educativa como um processo social e político de fluxo contínuo e reconhecer os aspectos trazidos pela contemporaneidade, seja o elevado fluxo de matrícula ou os avanços tecnológicos, como elementos fundantes de um eterno repensar, faz-se condição *sine qua non*.

2.2 DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS PARA A PROFISSIONALIZAÇÃO DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

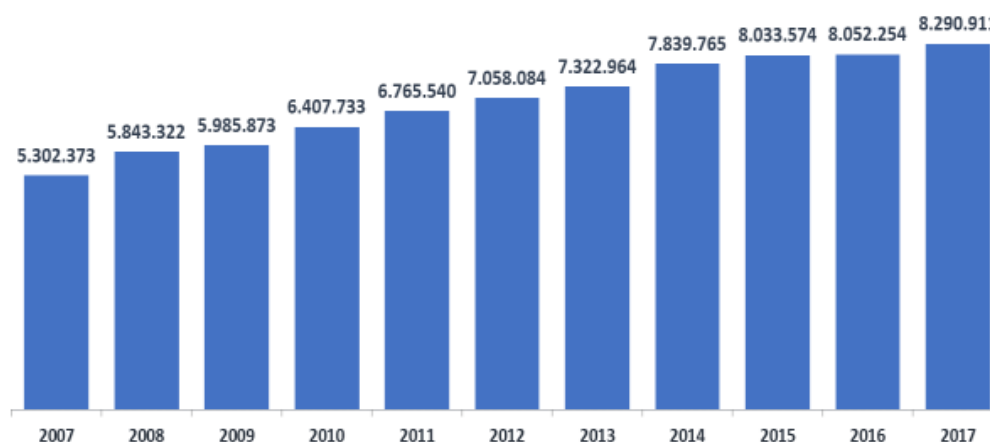
O papel social das Instituições de ensino, em diferentes tempos e contextos, produz o perfil desejado para o professor. A docência, sendo uma profissão, pode ser aprendida e precisa ser atualizada e continuamente repensada de acordo com os avanços ocorridos na sociedade, que se movimenta em função dos valores e contextos que a institui. Compreende-se desse fato que o papel da educação não é estático, alterando-se as suas funções na medida das transformações política, social e cultural.

Nas últimas duas décadas, o Brasil passou e ainda vem passando por grandes transformações na área educacional, que impuseram à Educação Superior um arsenal amplo de demandas que traz intensas dificuldades para serem atendidas, pois a educação, sendo um fenômeno humano e social, é imbricada de contradições e conflitos, que se relacionam com as variadas concepções de mundo e interesse dos diferentes grupos sociais que a compõem (PIMENTA, 2013). Devido à importância que o conhecimento assumiu na sociedade da informação, que traz como principal motor da economia global o individualismo e a competição, essas contradições tendem a se acirrar de forma crescente, o que faz emergir a necessidade de se repensar o fazer educativo dentro desse contexto.

Nesse cenário, a educação superior enfrenta grandes e múltiplas contradições, trazidas detalhadamente por Dias Sobrinho (2010), que reforça a ideia sobre os enormes desafios dessa etapa de ensino, que, entre outras coisas, deve ajudar a solucionar problemas distintos e importantes, como: a produção da alta tecnologia, formação de mão de obra, formação qualificada para novas ocupações, formação para inovação, preservação e desenvolvimento da alta cultura.

A partir dessa pluralidade de demandas e expectativas, sobressai no Ensino Superior a função de proporcionar mudanças formativas de sociedade e traz como consequência o emergente crescimento quantitativo desse nível de educacional. Baseado numa tendência mundial de globalização da educação com vistas ao desenvolvimento econômico e social, é notável a expansão desse sistema de ensino, como pode-se observar no gráfico a seguir, extraído do Censo da Educação Superior-Notas estatísticas-2017/INEP.

Gráfico 1 – Número de matrícula na Educação Superior (Graduação e sequencial)- 2002-2017



Diversos fatores explicam essa expansão, podendo citar como exemplo, segundo Dias Sobrinho (2010), o forte movimento de modernização e globalização, o notável aumento de

contingente de jovens formados nas etapas anteriores, resultados de políticas públicas inclusivas, os fenômenos de urbanização e a ascensão das mulheres na sociedade, as crescentes exigências de maior escolaridade e qualificação por parte do mundo do trabalho e as mudanças culturais, em grande parte impulsionadas pelos sistemas de informação.

A partir desse contexto de expansão, modifica-se também, ou deveria, o perfil desse profissional dentro dessas instituições com características variadas devido à forte inclusão de diversas camadas sociais nesse nível de ensino e a mudança de perfil da sociedade como um todo, como mostrado na *V Pesquisa do perfil socioeconômico dos estudantes das Universidades Federais*, realizada pela Andifes ⁶, que divulgou, em 17/05/19, o indicador apontando que 70,2% dos estudantes das instituições federais brasileiras são de baixa renda, com renda familiar per capita de menos que dois salários mínimos por mês. Concentra-se nessa mudança de perfil discente um dos principais desafios da ação docente.

Pensar nessa professoralidade, termo utilizado por Maria Izabel Cunha (2018), e nos desafios contemporâneos para essa docência é urgente. Muda-se o quadro discente, o perfil social acompanha o desenvolvimento cultural da pós-modernidade e os sujeitos envolvidos precisam encontrar caminhos para atender essa nova comunidade.

De acordo com Barnett (2001 apud CUNHA 2018, p.9), “[...] a educação superior deixou de ser uma instituição na sociedade para ser uma instituição da sociedade”. Não exercendo assim, segundo Cunha (2018), mais o monopólio da produção do conhecimento especializado, reconhecendo principalmente que, com o avanço dos meios tecnológicos, a distribuição do conhecimento também torna-se um advento diferenciado do que anteriormente se fazia:

A sociedade está a requerer uma educação superior que se afaste das verdades prescritivas e enfrente a condição da incerteza e da mudança como um valor. A celeridade com que se processam as transformações não mais convivem com a perspectiva da transmissão da informação como principal papel das instituições escolarizadas (CUNHA,2018, p. 9).

O que emerge na contemporaneidade é uma educação que prepare as novas gerações para a imprevisibilidade e para um fluxo contínuo da capacidade de aprender. E, por isso, percebe-se que adentram o mundo da pedagogia os termos como competências, metodologias ativas, aprendizagens baseadas em problemas, estudo de caso, entre outras que se apoiam principalmente em um perfil de pesquisa atuante no fazer diário.

Diante do exposto ressalta-se a importância do fazer docente no desafio de se repensar a sua função, a partir das características socioculturais de sua comunidade. Como reforça

⁶ Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais.

Teresinha Rios, “[...] o mundo é do tamanho do conhecimento que temos dele. Alargar o conhecimento, para fazer o mundo crescer, e apurar seu sabor, é tarefa de seres humanos”. (RIOS, 2009, p.24).

E, nessa perspectiva de contribuir para esse alargamento de conhecimento dentro das atuais configurações sociais e políticas nas instituições de ensino superior, faz-se preciso compreender a ação educativa como um processo vivo e dinâmico. Assim, a didática instrumental é condenada ao fracasso e a percepção dela como instrumento qualitativo de formação histórico-social torna-se um caminho a seguir.

3 DIDÁTICA UM CAMINHO EM CONSTRUÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

3.1 A CONSTRUÇÃO DA DIDÁTICA COMO PROCESSO HISTÓRICO

O termo didática origina-se do grego *didaktiké* e é utilizado usualmente como a arte de ensinar. Foi inicialmente, até o século XIX, compreendida como campo da educação ligado à Filosofia:

Pode-se definir didática como um conjunto de atividades organizadas pelo docente visando favorecer a construção de conhecimento pelo estudante, sem caráter normativo ou mesmo prescritivo, ajustando-se ao projeto de uma sociedade (FIORE FERRARI; LEYMONIÉ SÁEN, 2007 apud SANTO; LUZ, 2013, p. 59).

Porém, nem sempre pensou-se assim. O termo didática enquanto adjetivo é conhecido desde a Grécia Antiga, significando uma ação de ensinar, que encontrava já diferentes formatos quando comparadas as ideias sofistas e a maiêutica de Sócrates. No entanto, essas ideias começam a ganhar contornos no campo científico a partir das ideias de João Amós Comênio, a partir do século XVII, que escreveu a obra *Didática Magna - Tratado da arte Universal de Ensinar tudo a todos* (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Comênio, através de sua obra, propunha aos educadores a criação de um método capaz de ensinar tudo a todos, fundamentalmente o domínio da leitura e escrita. O que atualmente soa como um método ultrapassado ou impossível, na época, teve um caráter revolucionário, pois tinha como base a ideia de ensinar as pessoas a compreenderem e interpretar os textos bíblicos. Nascia, assim, a didática como mola propulsora de uma revolução social, política e religiosa, contra a hegemonia da igreja católica (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

A partir do século XVIII, outro nome configurou fortemente o pensamento educacional e suas implicações nos modos de perceber o ensino. Jean Jacques Rousseau foi o autor da segunda revolução didática. Seus pensamentos deram origem a um novo conceito de infância, através de sua obra *Emílio ou Da educação*, que evidenciou a natureza do conceito de infância e transformou o método de ensinar em um procedimento natural, “[...] exercido sem pressa e sem livros” (CASTRO, 1990, apud PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p.44).

Dando continuidade a esse delinear histórico sobre a ação educativa, registra-se a grande influência a partir do século XIX de Joahnn Friedrich Herbart, que levanta os fundamentos do que se denominou pedagogia científica, ressaltando com base na psicologia científicista o que nomeou como *passos formais da aprendizagem*, que originaram os *passos formais do ensino*: clareza, associação, sistema e método.

Rousseau e Herbart contrapõem-se. Se, para aquele, ressalta-se o sujeito que aprende, ao contrário, para Herbart, a base está no método, o que para alguns estudiosos foi encarado como a perspectiva comeniana do método único.

Largamente desenvolvido na primeira metade do século XX, o movimento escolanovista, fundamentado nas ideias de Rousseau, enxergava o aprendiz como um agente ativo da aprendizagem e valorizava os métodos que respeitassem a essência natural das crianças, motivando-as e estimulando-as a aprender. Resultou desse movimento um referencial científico da psicologia das diferenças individuais.

Para Pimenta e Anastasiou (2010), essa didática fundamentada na psicologia das diferenças individuais terminou constituindo o fundamento do liberalismo econômico, pois explicava com bases científicas as diferenças individuais e as desigualdades escolares como resultado da natureza das crianças: “[...] essa ‘naturalização’ do ensino e valorização do método único de ensinar acabaram por consolidar a didática como uma forma de exclusão social.” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 46).

Dessa vertente escolanovista, que se ampara na psicologia experimental, o desenvolvimento biológico da criança relaciona-se com a finalidade da educação. Assim, deve ser realizada com objetividade científica. Portanto, a Pedagogia, como teoria da educação, e a Didática, enquanto teoria do ensino ligada à Pedagogia, ficariam restritas aos métodos e aos procedimentos.

Contudo, nas últimas duas décadas do século passado, ocorreu um marco histórico para a Pedagogia no Brasil, quando estudiosos engajados na discussão sobre Educação e Didática buscaram problematizar em suas pesquisas sobre o esvaziamento teórico-político da Didática, sugestionando a superação da Didática instrumental rumo à construção de uma Didática

fundamental, segundo Candau (1997). A referida autora tratou, em outra obra sobre o rumo da nova Didática, afirmando que “[...] é pensando a prática pedagógica concreta, articulada com a perspectiva de transformação social, que emergirá uma nova configuração para a Didática” (CANDAUI, 2002, p.14).

Nessa breve exposição do processo histórico que rodeia o complexo delineamento da Didática, foram percebidos alguns mitos e, referindo-se mais estreitamente à docência universitária, o principal relaciona-se ao precário pensamento de se resumir a preparação do docente universitário a uma disciplina pedagógica, em que se considera a Pedagogia, teoria da educação e a Didática, teoria do ensino, interpretando-as apenas como um conjunto de conhecimentos técnicos instrumentais, que têm a capacidade de apresentar receitas às situações do cotidiano de suas práticas de ensino.

3.2 DIDÁTICA PARA ALÉM DO INSTRUMENTAL, UMA CONSTRUÇÃO SOCIAL E POLÍTICA

É consensual entre os estudiosos da área a compreensão do quão difícil vem sendo o desafio para que a didática encontre novos espaços de significação, levando especialmente em consideração a situação em que se coloca as escolas e as instituições de ensino superior atualmente, como revelam Selma Garrido Pimenta, José Cerchi Fusari, Maria Isabel de Almeida e Maria Amélia do Rosário Santoro Franco, nos seus resultados das análises das produções teóricas e as pesquisas desenvolvidas entre os anos de 1988 e 2008 no Grupo de Trabalho Didático da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

Conforme a prática educativa torna-se um emaranhado complexo, seus métodos de investigação precisam ser reconfigurados, sendo que a grande questão a se buscar resposta é a noção do que a didática tem requisitado dos métodos de pesquisa em educação e, em contrapartida, como as novas inserções metodológicas têm permitido uma melhor compreensão da práxis educativa.

Com a mudança de perspectiva na visão sobre a pedagogia, didática e das ciências da educação, essa ciência, segundo Pimenta, Fusari, Almeida e Franco (2013) deixa de ser algo estático, pois retrata e entrelaça-se interdisciplinarmente como o contexto o tempo todo. Reconfiguram-se, então, alguns paradigmas tão enraizados nos contextos educacionais. A pedagogia, vista como ciência da educação, toma a prática social da educação como ponto de partida e chegada de suas investigações, sendo aclamada como ciência da prática, constituindo e sendo constituída pelo fenômeno que estuda.

Dessa forma, referenciam-se nas pesquisas contemporâneas a importância dos estudos participativos nas metodologias que valorizam a atividade docente em contextos como a pesquisa-ação crítica colaborativa, elevando os professores à condição de sujeitos e autores do conhecimento.

Para Laneve (1993), a ideia sobre a relação da construção do saber didático não só com a pesquisa, mas também pela experiência dos professores, é elemento fundante na ação pedagógica do profissional da educação, sendo a prática um arsenal de possibilidades para a construção da teoria. E, para isso, é apontado, ainda sobre o pensamento de Laneve, o registro sistemático das experiências como essenciais para a constituição da memória das instituições. E esse processo eleva potencialmente a qualidade tanto da prática, como da teoria.

Percebendo os espaços formais como espaço privilegiado do ensino e da didática os autores reafirmam que esses espaços nos contextos atuais não conseguem ensinar tudo a todos, e ainda trazem a ideia da impossibilidade da didática dar conta sozinha de um ensino que proceda a mediação reflexiva entre os valores e a cultura que a sociedade dissemina. Contudo, Pimenta, Fusari, Almeida e Franco (2013) enfatizam:

Que a didática é, acima de tudo, a construção de conhecimentos que possibilitem a mediação entre o que é preciso ensinar e o que é necessário aprender; entre o saber estruturado nas disciplinas e o saber ensinável mediante circunstância e os momentos; entre as atuais formas de relação com o saber e as novas formas possíveis de reconstruí-la (PIMENTA; FUSARI; ALMEIDA; FRANCO 2013, p.150).

E, nesse contexto, a didática deve levar em conta as condições de formação dos docentes e as condições de trabalho nas instituições, pois esse é seu foco como espaço privilegiado de ensino, em toda a sua complexidade processual, e conexão com diversos temas como: questões de currículo, saber ensinável, práticas multiculturais, os processos de inclusão, entre outros. É, então, percebida como campo de conhecimento em permanente construção, assumindo as questões pedagógicas como base, sem dissociar das questões sociais e políticas que a determinam, trazendo as bases de uma didática fundamental, descartando a instrumental.

Referindo-se à dispersão temática e à reconfiguração do campo de pesquisa sobre didática, Pimenta et al (2013) ressaltam que os pesquisadores se voltaram para o cotidiano das instituições de ensino, buscando mais que as visões apenas dos professores. Trazem, como elemento base dessa tendência investigativa, as práticas docentes, o contexto dessas práticas, as mediações entre ensino e aprendizagem e os estudos de cunho epistemológico sobre a própria didática.

Outra ideia ressaltada pelos autores sobre as pesquisas em didática é a questão metodológica, que deve ser vista como um processo organizador de um movimento reflexivo,

trazendo o pensamento de Franco (2006), em que essa reflexão parte do sujeito ao empírico e desse ao concreto, até a organização de novos conhecimentos, permitindo um novo entendimento do empírico inicial.

3.3 AÇÃO DA DIDÁTICA NA CONSTRUÇÃO DA PRÁXIS DOCENTE UNIVERSITÁRIA

Com tudo que já foi exposto anteriormente, fica clara a necessidade da prática didática ser vivenciada pelos professores para além de suas construções nos projetos político-pedagógicos das instituições de ensino. Garcia (1992) já sinalizava a importância do conhecimento didático do conteúdo para a real transposição didática dentro das relações educativas. O referido autor, a partir das ideias de Shulman (1986, 1987, 1988, 1992) e outros colaboradores, eleva esse conhecimento ao patamar de especial, dentro de outros componentes, especificados no Quadro 1 a seguir, como necessários à práxis.

Quadro 1 – Componentes necessários à práxis

1) Conhecimento pedagógico geral	Concebido como conhecimentos, crenças e habilidades que os professores possuem e que estão relacionados ao ensino, com a aprendizagem, os alunos assim como sobre princípios gerais de ensino, tempo de aprendizagem acadêmico, tempo de espera, ensino em pequenos grupos, gestão da classe etc.
2) Conhecimento do conteúdo	Associado aos conhecimentos que os professores deverão possuir da matéria que ensinam.
3) Conhecimento do contexto	Faz referência ao lugar onde se ensina, assim como a quem se ensina
4) Conhecimento didático do conteúdo	Um tipo especial de conhecimento, que toma como pressuposto o fato de que é preciso prestar mais atenção conceitual e empírica à forma em que os professores transformam o conhecimento que possuem da matéria em conhecimento ensinável e compreensível pelos alunos.

Fonte: Adaptado do artigo *Como conocen los profesores la matéria que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didactico del contenido* (GARCIA, 1992).

Outra perspectiva que vislumbra ações didáticas como caminho e redefinição da práxis educativa é o citado por Santo e Luz (2013), a partir de uma perspectiva Andragógica⁷, ou de pedagogia de adultos, que pressupõe cinco princípios básicos para a docência:

a) conceito de aprendente: o adulto é responsável pela sua aprendizagem com plena capacidade de auto desenvolvimento; b) necessidade de conhecer: os adultos sabem de sua necessidade de conhecimento e como colocá-lo em prática é o fator decisivo para seu comportamento; c) motivação para aprender: as motivações externas como incremento salarial, promoções, boas notas são importantes, todavia, as motivações internas tais como vontade pessoais de crescimento, autoestima, autoconfiança são mais relevantes e decisivas para o aprendizado do adulto; d) o papel da experiência: as experiências prévias são decisivas para a disposição para o aprendizado do adulto. Os recursos didáticos pedagógicos não são garantia para que se consiga despertar o interesse do aprendiz, antes devem ser considerados como fontes opcionais colocadas à livre disposição do aluno adulto; e) o estudante adulto é pragmático, pois está pronto para aprender aquilo que decide, razão pela qual se nega a aprender o que lhe é imposto. Ademais, sua atenção diminui quando não percebe aplicação imediata do conhecimento (SANTO; LUZ, 2013, apud LIMA, 2006, p. 66; GIL, 2008)

Ainda, levando em consideração Santo e Luz (2013), é importante ressaltar que outro fator, segundo esses autores, contam de suas experiências, que o que deve ser levado em consideração no processo educativo é o fato da reduzida capacidade de concentração dos adultos, sendo mais fácil aos estudantes adultos lembrarem por mais tempo aquilo que ouvem, veem e fazem no mesmo período. Assim, é preciso haver metodologias didáticas de ensino que abordem variadas técnicas investigativas, contrapondo-se às aulas puramente expositivas.

Nessa perspectiva Santo e Luz (2013) apresentaram algumas recomendações didáticas como sugestões para impulsionar o processo de ensino e aprendizagem em adultos, conforme o Quadro 2.

Quadro 2 – Recomendações didáticas para impulsionar o processo de ensino e aprendizagem

- a) Elaborar um diagnóstico das necessidades e expectativas dos estudantes;
- b) Definir claramente com os alunos os objetivos e planejamento das atividades e seus respectivos contratos didáticos para que a aprendizagem seja orientada pela tarefa ou na resolução de problemas;
- c) Selecionar conteúdos significativos para estudantes;
- d) Estabelecer um clima amigável cooperativo e informal que propicie a aprendizagem significativa;
- e) Promover projetos de investigação científica conjunto com os alunos;
- f) Valorizar a discussão e resolução de problemas em grupo;
- g) Fazer da avaliação uma prática constante visando obter feedback quanto a eficácia do processo de ensino aprendizagem.

Fonte: Adaptado do artigo Didática no ensino superior: perspectivas e desafios (SANTO; LUZ, 2003).

⁷ A terminologia Andragógica tem sido utilizada para referir-se à arte de orientar adultos a aprender, ainda que não tenhamos um consenso na literatura, pois alguns preferem chama-la de pedagogia de adultos, ou pedagogia universitária (SANTO; LUZ, 2013, p. 66)

Morin (2006) ressalta que os alunos não aceitam mais uma postura estática docente, diante da complexidade que é o mundo e o processo de aprendizagem, cobrando assim um processo mais dinâmico, rápido e eficiente, o que condiz com as práxis numa perspectiva andragógica.

Ressaltando esse processo dinâmico, vale lembrar as ideias de Freire (2007), apontando a relação dialógica do processo educativo, sendo o professor, além do ensinante, um aprendiz, no processo. Torna-se imperiosa a necessidade de reflexão constante do docente em relação ao ensino pensado como um movimento pedagógico emancipatório que respeite as variáveis advindas das especificidades do adulto.

Reforçando o pensamento de Freire, Santos e Luz (2013) afirmam que é imprescindível a compreensão da elaboração e execução didática como mecanismo da prática docente, sobretudo ratificando a seriedade que se deve ter na construção de seus planejamentos, compromisso com a interação com os discentes, a necessidade da formação continuada e a quebra da superioridade da pesquisa em detrimento do ensino e da extensão, práticas tão comuns.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de evolução das práticas pedagógicas docentes no ensino superior não se dará sem que o profissional realize a devida internalização de seu protagonismo didático dentro de um contexto cultural e temporal.

Numa perspectiva do ensino como um fenômeno considerado complexo e do ensinar como uma prática social, o exercício último da didática é compreender o funcionamento desse processo em cada situação e contexto, suas funções sociais, suas implicações estruturais e, assim, tornar-se um caminho concreto que favoreça o desabrochar do pensamento crítico reflexivo entre todos os atores que compõem o Ensino Superior. Estando toda a dinâmica da instituição agindo numa perspectiva dialógica constante.

Dinamizar esse movimento de ressignificação dentro das instituições de ensino superior é urgente. Sabendo-se que as lacunas da formação inicial e as exigências cartoriais normativas, exigidas como parâmetro para adentrar nesse universo, não dão conta de atender às demandas sociais e educativas da contemporaneidade, faz-se urgente essa discussão e propagação dessa perspectiva de uma didática viva, que transcenda, de uma vez por todas, uma perspectiva instrumental.

Em últimas palavras, há um consenso entre teóricos e pesquisadores na área de formação e didática da necessidade imperiosa da formação reconfigurada da prática docente, a partir de um processo contínuo de ação – reflexão – ação, que parta das próprias experiências e registros de experiências em seus contextos de atuação, fundamentado em todas as relações sociais e políticas. Podendo-se configurar em momentos de formação contínua, onde o diálogo entre os pares possa garantir as expressões de suas experiências.

Diante do que foi discutido, é de fundamental importância que outras pesquisas se debrucem na perspectiva de alcançar mais elementos que possam contribuir com a formação inicial e continuada dos docentes do Ensino Superior, mostrando-lhes caminhos didáticos para que repensem as suas práticas numa perspectiva protagonista e emancipatória.

Considerando o repensar das próprias experiências como elementos de sua formação contínua docente, seria muito positivo para o alargamento desse conhecimento científico a proposição de uma pesquisa-ação sobre considerações didáticas na perspectiva percorrida no presente estudo, visando a uma proposição de uma didática emancipatória.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2010.
- BRASIL. Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior:** notas estatísticas: 2017. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 26 jul. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional da Educação.** Brasília: Ministério da Educação, 2014.
- CANDAU, V. M. (org.) **Rumo a uma nova didática.** Petrópolis: Vozes, 2002.
- CANDAU, V. M. (org.). **A didática em questão.** Petrópolis: Vozes, 1997.
- CAVALCANTE, L. I. P.; BISSOLI, M. de F. A docência no ensino superior na área de saúde: formação continuada e desenvolvimento profissional em foco. **Revista Eletrônica Pesquisaeduca**, [s.l.], v. 3, n. 6, jul./dez. 2011.
- CUNHA, M. I. Docência na educação superior: a professoralidade em construção. **Revista Educação**, v. 41, p. 6-11, 2018.
- DIAS SOBRINHO, J. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao SINAES. **Avaliação**, v. 15, p. 195-224, 2010.
- GARCÍA, C. M. Como conocen los profesores la materia que enseñan: algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido. Ponencia presentada al Congreso Las didácticas específicas en la formación del profesorado, Santiago de Compostela, España, 6-10 jul. 1992. Disponível em: <www.prometeo.us.es/mie/pub/marcelo>. Acesso em: 15/06/2019.

SANTO, E. do E; LUZ, L. C. S. da. Didática no ensino superior: perspectivas e desafios. **SABERES**, Natal, v. 1, n. 8, p. 43-55, ago. 2013.

FERNANDES, C. M. B. **Sala de aula universitária**: o desafio da reconstrução do conhecimento. Trabalho apresentado no “Congresso Internacional de Educacion: Crisis y Utopias”, UBA, Buenos Aires, Argentina, 1998.

FRANCO, M. A. S. Para um currículo de formação de pedagogos. *In*: PIMENTA, S. G. (org.). **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002. p. 99-127.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

LANEVE, C. **Per una teoria della didattica**. Brescia: Ed. La Scuola, 1993.

MASETTO, M. T. (org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998.

MORIN, E. **Os sete saberes necessário à educação do futuro**. 11. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2006.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C.; CAVALLET, V. J. Docência no ensino superior: construindo caminhos. *In*: BARBOSA, Raquel Lazerri Leite (Org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003. p. 267-278.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G.; FUSARI, J. C.; ALMEIDA, M. I. de; FRANCO, M. A. do R. S. A. Construção da didática: análise de seus referenciais. **Revista Brasileira de Educação**, local, v. 18, n. 52, p. 123-241, jan./mar. 2013.

RIOS, Terezinha Azerêdo. Ética na docência universitária: a caminho de uma universidade pedagógica? **Cadernos Pedagogia Universitária**. Universidade de São Paulo, maio 2009.