

DIDÁTICA NO ENSINO SUPERIOR: PERSPECTIVAS E DESAFIOS

Eniel do Espírito Santo,
Luiz Carlos Sacramento da Luz

RESUMO

A expansão do ensino de nível superior tem demandado cada vez mais docentes qualificados tanto para responder às exigências conteúdistas curriculares quanto para a condução pedagógica no espaço da sala de aula, constituindo-se assim num duplo desafio. Este artigo tem por objetivo discutir os aspectos da didática aplicáveis ao processo de ensino-aprendizagem no nível superior, considerando-se a necessidade de ressignificação dos modelos de ensino visto que as abordagens didáticas tradicionais amiúde deixam de atender às especificidades da contemporaneidade. Trata-se de uma pesquisa exploratória descritiva que utiliza como fonte de dados uma ampla pesquisa bibliográfica sobre a temática. O artigo conclui com a premente necessidade de reflexão da práxis didático-pedagógica do docente universitário frente às demandas da sociedade do século XXI e propõe algumas recomendações didáticas visando alavancar o processo de ensino-aprendizagem em adultos.

Palavras-chave: Didática. Ensino Superior. Ensino-aprendizagem. Docente universitário.

1 INTRODUÇÃO

Desde a última década do século XX temos observado ampla expansão das instituições de nível superior que buscam suprir a demanda por profissionais cada vez mais qualificados. Somente no Brasil o número de alunos universitários quase que dobrou no período de 2001 a 2010, alcançando o notável montante de 6,5 milhões de ingressos nos cursos de graduação e 173 mil na pós-graduação, conforme demonstram os dados do Censo da Educação Superior naquele país. (MEC, 2011)

Esta crescente demanda pela qualificação de nível superior tem elevado a procura por docentes universitários nas mais diferentes áreas de competência. No caso específico do Brasil podem atuar no nível de ensino superior professores que tenham concluído no mínimo um curso de pós-graduação *lato sensu*¹ e que possuam aderência na sua formação acadêmica e/ou profissional com as disciplinas que porventura ministrarem. Todavia, diferente dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) que frequentemente incluem nos seus currículos disciplinas relacionadas com a formação docente, os cursos de pós-graduação *lato sensu* são especializações em áreas distintas do saber que raramente oferecem

¹ Pela legislação brasileira os cursos de pós-graduação são subdivididos em *Stricto Sensu*, destinados a formação de mestres e doutores, e *Lato Sensu*, cursos de especialização em determinada área do saber, com carga horária mínima de 360h.

qualificação pedagógica, apesar de também habilitarem seus egressos para o magistério superior.

Todavia, muitos países em desenvolvimento sequer requerem que o professor universitário tenha cursado a pós-graduação, admitindo-se assim graduados que desejam lecionar apesar de não terem uma formação pedagógica que lhes auxiliem no desenvolvimento das competências necessárias para o exercício da práxis docente, induzindo-os a reproduzirem em sala de aula os modelos de ensino a que foram expostos durante a sua formação nos mais diversos sistemas educativos.

Acrescente-se à discussão a dinâmica da vida moderna em que os alunos do ensino superior têm amplo acesso à informação e frequentemente necessitam conciliar sua atividade de estudo com as profissionais, não admitindo aulas que lhe deixe de acrescentar valor. A queixa que observamos por parte dos alunos é que seus professores ‘conhecem bem a matéria, mas não sabem passar’, isto é, são especialistas e dominam o conteúdo de ensino, no entanto, deixam de utilizar as técnicas didáticas corretas para ajudá-los a compreender.

Com estas ideias como pano de fundo, este artigo busca responder à seguinte pergunta problematizadora: de que forma o docente universitário pode e deve utilizar a didática como elemento facilitador do processo de ensino-aprendizagem? Nosso objetivo é discutir os aspectos da didática aplicáveis ao processo de ensino-aprendizagem no nível superior, considerando-se a necessidade de ressignificação dos modelos de ensino, visto que as abordagens didáticas tradicionais amiúde deixam de atender às especificidades da contemporaneidade. Para tanto optamos pela estratégia metodológica de uma pesquisa exploratória descritiva que utiliza como fonte de dados uma ampla pesquisa bibliográfica sobre a temática.

2 DIDÁTICA: CONCEITOS FUNDANTES

A palavra didática origina-se do grego *didaktiké* e tem sido usualmente traduzida por ‘a arte de ensinar’. Pode-se definir didática como um conjunto de atividades organizadas pelo docente visando favorecer a construção do conhecimento pelo estudante, sem caráter normativo ou mesmo prescritivo, ajustando-se ao projeto educativo de uma sociedade. Já o didata é o profissional de ensino que tanto desenvolve como reflete sobre sua prática numa disciplina específica do conhecimento. (FIORE FERRARI; LEYMONIÉ SÁEN, 2007)

Até o século XIX a didática aparece no campo da educação fundamentando-se nos estudos da filosofia, tendo-se difundido especialmente a partir do livro de Jan Amos

Comenius (1592-1670) intitulado ‘Didactica Magna’ ou ‘Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos’, publicado em 1657. Também são relevantes as contribuições de Jean Jacques Rousseau (1712-1778), Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), Johan Friederich Herbart (1777-1841) dentro outros autores que discutiram a temática. (GIL, 2008)

Todavia, a partir do início do século XX a didática passou a receber aportes significativos de outras ciências como a Biologia e Psicologia, impulsionando muitos movimentos de reforma escolar que admitiam a falência didática do modelo tradicional e buscavam uma educação que considerasse os aspectos psicológicos relacionados com o processo de ensino e aprendizagem. Com as idéias tecnicistas de meados do século XX, a didática assumiu um conceito instrumental que enfatizava tão somente a elaboração de planos de ensino, elaboração de objetivos, seleção de conteúdos e técnicas de ensino, confundindo-se assim com a metodologia de ensino. (GIL, 2008; FIORE FERRARI; LEYMONIÉ SÁEN, 2007)

Gil (2008) destaca que o conceito meramente instrumental da didática tem sido criticado por educadores da corrente denominada Didática crítico-social dos conteúdos, pois defendem a necessidade de se estabelecer um projeto de sociedade que contemple a educação como elemento transformador da realidade e então uma proposta pedagógica que forneça instrumentos para que o educando atue como cidadão agente de mudança. Nesta abordagem, são significativas as idéias de José Carlos Libâneo ao afirmar que,

[...] não existe o aluno em geral, mas o aluno vivendo numa sociedade determinada, que faz parte de um grupo social e cultura determinado, sendo que estas circunstâncias interferem na sua capacidade de aprender [...] Um bom professor que aspira ter uma boa didática necessita aprender a cada dia como lidar com a subjetividade dos alunos, sua linguagem, suas percepções, sua prática de vida. Sem esta disposição, será incapaz de colocar problemas, desafios, perguntas relacionadas com o conteúdo, condição para se conseguir uma aprendizagem significativa. (LIBÂNEO, 2001, p. 3)

Corroborando com estas ideias, os autores Fiore Ferrari e Leymonié Sáen, (2007) propõem que o campo da didática compreenda um estudo de três dimensões distintas, ou seja, o estudante, os saberes culturais e o docente. O estudo de cada uma destas dimensões ajuda-nos a conhecer melhor os processos de aprendizagem dos estudantes e os de ensino do docente, atentando-se para os obstáculos, propondo soluções de aprendizagem para transpô-los e promover a apropriação dos saberes culturais. Conforme demonstra a figura 1, numa situação didática o docente possui conhecimentos e habilidades que lhe dão competências para atuar com base num contrato didático.

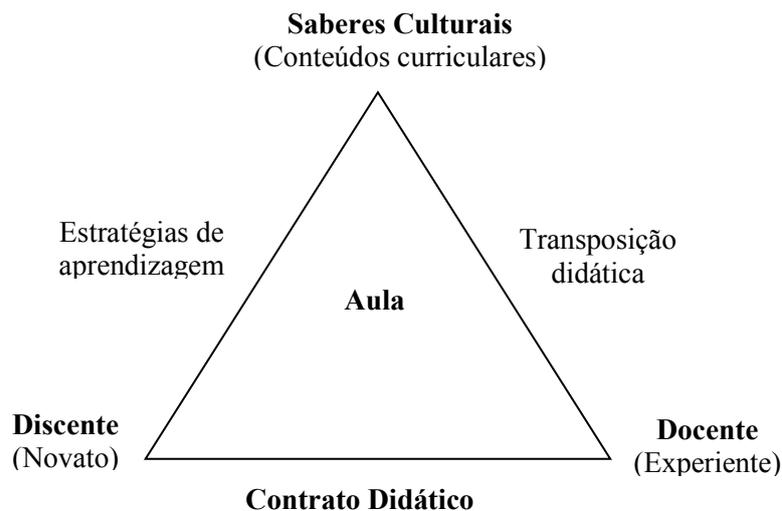


Figura 1: Triângulo didático
 Fonte: Fiore Ferrari; Leymonié Sáen (2007, p. 4)

O triângulo didático proposto por Fiore Ferrari e Leymonié Sáen (2007) na figura 1 considera elementos que se relacionam intrinsecamente. Nos vértices do triângulo temos:

- a) os saberes culturais que representa os conceitos teóricos daquela área do conhecimento;
- b) no vértice discentes verificamos as distintas estratégias de aprendizagem, a psicologia de quem aprende, suas concepções prévias, condicionadas num modelo sócio cultural;
- c) no polo docente, percebemos os modelos de ensino, o projeto das atividades, a psicossociologia dos professores condicionados pela instituição e o contexto em que ensina.

No nível da sala de aula e conforme evidenciado na figura 1, os autores supracitados propõem o contrato didático, isto é, um acordo geralmente implícito que regula a ação didática, compreendendo o que o docente espera de seu grupo e o que os discentes esperam do docente. Trata-se do conjunto de expectativas do processo de ensino e aprendizagem, abordando-se o que é importante para os estudantes e para o docente.

Não obstante toda a evolução observada nos conceitos fundantes da didática, muitos docentes universitários não valorizam a sua importância; deveras, neste nível de ensino as práticas didáticas são reduzidas a aulas expositivas (mais ou menos dialogadas) e o professor aprende a ensinar pela tentativa e erro. O docente normalmente incentiva a memorização dos conteúdos e utiliza a prova escrita e o 'dar notas' como instrumento de autoridade; quanto aos

discentes, só lhe restam colocar-se na posição de meros ouvintes, quais seres sem luz², à espera que os professores deem suas aulas e terminem logo a agonia do período letivo. Quantos equívocos! (LOWMAN, 2004; FIORE FERRARI; LEYMONIÉ SÁEN, 2007; GIL, 2008)

3 PROCESSO DE APRENDIZAGEM: DESAFIOS PARA A PRÁXIS DIDÁTICA

Compreender como ocorre o processo de aprendizagem é crucial se temos de obter êxito nas estratégias de transposição didática. Não obstante, o conceito de aprendizagem encontra-se entre um dos mais difusos e controversos, pois no decorrer do tempo tem recebido influências de diferentes doutrinas filosóficas e psicológicas, bem como do próprio patamar em que se encontra o conhecimento científico. (REBOLLO; SCAFO, 1994). Assim, mesmo considerando-se o risco de simplificar o conceito em demasia, por estar inserido num complexo e dinâmico campo interdisciplinar, pode-se buscar os indícios para a sua fundamentação através das proposições de Mizukami (1986 apud GIL, 2008) que apresenta pelo menos cinco abordagens distintas para explicar o processo de aprendizagem e suas consequentes proposições didáticas, a saber, tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista e sociocultural que discutiremos adiante.

Na abordagem tradicional o processo de aprendizagem é centrado no professor que transmite os conteúdos para os alunos que por sua vez devem assimilar passivamente as informações. Visto que a característica principal é o ato de transmitir ou transferir valores, Freire (2007) qualifica este método como educação bancária, ou seja, o educador deposita paulatinamente as informações na cabeça de seus alunos, como se estes fossem uma conta corrente num banco e supostamente depositários de todo o conhecimento a que é exposto.

A prática da didática na abordagem tradicional resume-se em aulas expositivas ministradas pelo professor especialista e na consequente memorização dos conteúdos pelos alunos, cabendo ao docente a tarefa de verificar se os conteúdos transmitidos em sala de aula foram reproduzidos rigorosamente em seus poucos instrumentos de avaliação de aprendizagens. Embora tais conceitos tradicionais não se coadunem com as concepções da contemporaneidade, infelizmente ainda percebemos que é frequentemente assumida por professores universitários na condução de sua práxis docente, visto que tendem a reproduzir

² A palavra portuguesa aluno tem sua origem do latim *a* (negação), *lumnis*, *lumen* (luz) e reforça as ideias da pedagogia tradicional do ensino passivo e receptivo.

os métodos tradicionais a que foram submetidos durante a sua própria formação acadêmica. (FREIRE, 2007; GIL, 2008)

Na abordagem comportamentalista ou behaviorista a aprendizagem é fruto da experiência, como resposta aos estímulos do docente que modela ou reforça o comportamento desejado. De acordo com Sezanowith (2008) é no século XX que o comportamentalismo tem o seu ápice, especialmente entre as décadas de 20 e 50, com os estudos de Pavlov, Watson, Guthrie e Skinner. A teoria behaviorista visualiza a mente humana como uma ‘caixa preta’ em que as respostas aos estímulos são mensuradas quantitativamente, ignorando-se a possibilidade de um processo. Também propõe que os comportamentos humanos são determinados pelas condições do meio, ou seja, no tocante à aprendizagem o estudante é um ser passivo que reage aos estímulos do meio, através da associação do estímulo-resposta; assim, nesta abordagem o elemento principal da aprendizagem são os estímulos do ambiente e não o próprio sujeito, uma vez que ao se manipular as condições do meio ambiente gera-se mudanças nos educandos. (SANTO, 2008)

No tocante a prática didática, a abordagem comportamentalista pressupõe que o docente seja o responsável pela instrução programada visto que parte do princípio que o ser humano, como produto do meio, pode ser manipulado ou controlado e o papel do professor é manter este controle, independente da interação do aluno. (Gil, 2008) Trata-se do modelo de professor técnico muito comum nas instituições técnicas profissionalizantes em que a formação ocorre pela aprendizagem imitativa; o instrutor é um prático experiente e estabelece o modelo, pois domina as competências técnicas. (PERRENOUD, 2000).

Na tipologia de Mizukami (1986 apud GIL, 2008)) outra abordagem que busca explicar a aprendizagem é o cognitivismo, fundamentado nas teorias da reestruturação que concebem a aprendizagem como uma mudança, não automática nem tampouco mecânica, antes implica que aquele que aprende tenha consciência de seus próprios saberes, sendo capaz de refletir sobre eles dando-lhes novos significados a partir dos conceitos atuais. Ausubel (1998) na dedicatória de seu livro resume o conceito ao afirmar que se fosse possível reduzir toda a psicologia educativa num único princípio, este seria que o fator mais importante e que exerce forte influência na aprendizagem é a constatação que o aluno já sabe e a partir disso ensiná-lo adequadamente.

Um dos mais destacados teóricos da abordagem construtivista foi Jean Piaget (1896-1980), com trabalhos que abrangem diversas áreas como Ciência, Zoologia, Psicologia, Filosofia e Epistemologia. No modelo piagetiano de funcionamento cognitivo, o conceito de adaptação se apresenta sob dois aspectos simultâneos e complementares, a saber, a

assimilação e acomodação. A assimilação relaciona-se com o processo em que o sujeito interpreta a informação proveniente do meio em função de suas próprias estruturas mentais internas; todavia é necessário um processo complementar denominado por Piaget por acomodação, em que os conceitos e idéias se adaptam às características reais do mundo. O processo de acomodação não somente explica a tendência dos esquemas e conhecimentos humanos se adequarem à realidade, como também esclarece as mudanças de tais esquemas quando a adequação não ocorre, pois se os esquemas são insuficientes para assimilar uma situação torna-se necessário alterá-los a fim de adaptá-los às características da situação. Cabe observar que a acomodação também supõe uma prévia assimilação ou reinterpretarão dos conhecimentos anteriores em função dos novos esquemas construídos, modificando assim toda a estrutura conceitual anterior. (POZO, 2002).

Diante do exposto, percebe-se que os processos de assimilação e acomodação propostos por Piaget são complementares, baseando-se numa tendência de crescente equilíbrio entre si. Quanto maior o equilíbrio entre acomodação e assimilação menor será o fracasso decorrente de uma interpretação errônea, contudo, somente a partir dos desequilíbrios surge a aprendizagem no campo cognitivo (Santo, 2008). Como bem expressa Flavell pela teoria piagetiana *“la mente construye sus estructuras de conocimiento tomando datos del mundo exterior, interpretándolos, transformándolos y reorganizándolos [...]”* (1996, p. 16 apud FERRARI; LEYMONIÉ SÁENZ, 2007, p. 70).

Quais são os impactos na práxis didática da teoria cognitivista? Gil (2008) nos ajuda a compreender que nesta abordagem o ensino deve basear-se na instigação constante por parte do docente, impulsionando os estudantes na busca das respostas e solução dos problemas e não meramente na memorização de fórmulas e definições. A estratégia de ensino é ajudar o aluno no desenvolvimento de um pensamento crítico e autônomo, com ações mediadoras do processo de aprendizagem visando ajudá-los a estabelecer as relações entre os conteúdos e possibilitar entre a interação entre o novo conhecimento formulado e as estruturas cognitivas já existentes. Deveras um desafio para docentes que buscam o aprendizado significativo de seus alunos e não meramente que memorizem o conteúdo!

Todavia, uma concepção comumente equivocada da abordagem construtivista é que os docentes nunca devem dizer nada aos seus estudantes, antes permitir que construam o conhecimento por si mesmo. Devemos lembrar que o aluno não é o único responsável pelo aprendizado, pois necessita da ajuda de alguém que detenha algum conhecimento para instigá-lo nesta direção, sem contudo abandoná-lo nesta trajetória. Bransford, Brown e Cocking (2007) admitem que “[...] os professores ainda precisam prestar atenção às interpretações dos

alunos e fornecer orientação quando necessário.” (p.20) Adicionalmente Pires de Almeida (2005) pontua que “[...] ser professor, na era do conhecimento, é ser um gestor: líder, motivador, pesquisador, questionador, inovador, criativo, equilibrado emocionalmente, humilde e ecologicamente consciente [...]”. (p.17)

Outra abordagem interacionista que busca explicar a aprendizagem é o enfoque sociocultural que atribui ênfase especial ao sujeito como autor e criador de seu próprio conhecimento. Nesta perspectiva, o ser humano qual ser sujeito integrado ao seu contexto é capaz de refletir sobre este e evoluir rumo a uma consciência mais crítica. Desta maneira, as ações educativas devem promover o ser humano e não ajustá-lo à ordem social existente. O principal expoente desta corrente é o brasileiro Paulo Freire que defende a educação problematizadora como ferramenta para a superação da relação opressor e oprimido. (GIL, 2008; FREIRE, 2007)

O enfoque sociocultural da aprendizagem preconiza uma abordagem didática de ensino fundamentado na dialogicidade como instrumento que impulsiona o crescimento tanto do educando quanto do educador. Assim, nesta abordagem a aprendizagem não ocorre pela transmissão de conteúdos programados, mas pela transformação e questionamento contínuo da realidade (GIL, 2008). O próprio Freire (2007) resume a práxis didática apropriada para este enfoque ao afirmar que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar a possibilidade para a sua própria produção ou construção” (p. 22). Ao utilizar o termo construção, Freire estabelece inequivocamente sua proposta colocando educador e educando como parceiros na implementação do dinâmico processo de ensino e aprendizagem.

Ao refletirmos sobre as diversas abordagens que buscam explicar o processo de aprendizagem verificamos quantos equívocos os docentes universitários têm frequentemente cometido na sua práxis pedagógica. É evidente que boa parte destes professores aprendeu o ofício no dia-a-dia com raras oportunidades de cursos, seminários ou reuniões esclarecedoras sobre a didática; resultando assim numa visão ultrapassada sobre o processo de aprendizagem e a perpetuação de aulas expositivas maçantes e pouco instigativas. Todavia, ressaltamos que muitos professores do ensino superior estão atentos às novas concepções de aprendizagem e têm se adaptado às inovações pedagógicas, não obstante a atitude conservadora de tantos outros. (FIORE FERRARI, LEYMONIÉ SÁEN, 2007; GIL, 2008).

4 PRÁXIS EDUCATIVA NA PERSPECTIVA DA DIDÁTICA

Certamente, a prática didática como já foi mencionada anteriormente, necessita ser vivenciada pelos educadores e não somente descrita como importante instrumento pedagógico que norteia a educação nos projetos políticos pedagógicos das instituições de ensino, desta forma, compreendemos que a utilização da didática assim como suas adequações na sociedade do conhecimento é uma condição *sine qua non* para a garantia de uma educação de excelência.

Vivenciamos hoje ampla discussão acadêmica em relação ao surgimento da Andragogia que vem se apresentando como a área do conhecimento responsável pelo processo de ensino e aprendizagem dos adultos em adição à pedagogia que discute estas mesmas questões, porém relacionado-as ao universo da criança. Gil (2008) aponta que com a popularização das idéias de Malcom Knowles em seu livro *The Modern Practice of Adult education*, publicado em 1970, a terminologia Andragogia tem sido utilizada para referir-se a arte de orientar adultos a aprender, ainda que não tenhamos um consenso na literatura, pois alguns preferem chamá-la de pedagogia de adultos ou, no caso do ensino superior, pedagogia universitária.

Numa perspectiva Andragógica ou da pedagogia de adultos, a prática docente deve fundamentar-se em cinco princípios básicos, a saber:

- 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 comprometimento;
- 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) prontidão para aprender: 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 e está pronto para aprender o que decide aprender. (LIMA, 2006; GIL, 2008)

Outro fator da aprendizagem de adultos que influencia diretamente na prática da didática é a sua reduzida capacidade de retenção e concentração. A nossa experiência docente tem revelado que os estudantes adultos são capazes de lembrar por mais tempo aquilo que ouviram, vêem e fazem neste mesmo período. Neste sentido, é necessário estabelecer metodologias didáticas de ensino que contemplem diversas técnicas instigativas de ensino, em contraposição à clássica aula expositiva como única técnica. “O professor precisa produzir o mel que alimenta e dá prazer, que atrai que mantém os alunos atentos”. (PERISSÉ, 2004, p. 30)

Oportunas são as reflexões adicionais de Perissé (2004) ao afirmar que,

Para fazer com que alguém preste atenção em mim preciso ser um estímulo suficientemente interessante. Para que alguém concentre sua atividade psíquica sobre mim, professor, e, ouvindo-me consiga fixar-se nas minhas palavras, nos meus gestos, consiga definir e selecionar percepções, absorver conceitos [...] para que tal concentração aconteça, preciso desdobrar-me. Só assim conquistarei a atenção de meus alunos, seja essa atenção espontânea ou voluntária, despertando neles o processo intelectual, afetivo e volitivo. (PERISSÉ, 2004, p. 45, grifo nosso).

Não obstante, a maioria dos docentes universitários ainda planejam suas aulas para serem realizadas na tradicional estrutura do modelo de sala de aula, negando a possibilidade da interação e associação das novas tecnologias da educação para uma prática educativa eficiente e positiva no contexto da realidade acadêmica. Morin (2006) afirma contundentemente que os alunos já não mais aceitam essa postura e cobram um processo de aprendizagem mais dinâmico, rápido e eficiente, condizente com os princípios andragógicos supracitados. Desta forma, o nosso desafio quais docentes é pensar em uma aula que atenda essas necessidades muitas vezes imediatistas e conteudistas dos alunos sem perder de vista os objetivos de aprendizagem propostos no contrato didático.

Diante do exposto, é oportuno lembrar as idéias de Freire (2007) ao apontar a relação de mão dupla, onde o professor, que além de ensinante, também aprende no processo de ensino e aprendizagem. Assim, torna-se mister a necessidade constante da reflexão docente no que diz respeito a sua arte de ensino a fim de propor movimentos emancipatório e pedagógicos para a formação de um aprendizado que respeite as especificidades dos adultos.

Para a ratificação dessa relação apontada por Freire (2007) se constitui com elementos primordiais a compreensão da utilização da didática como instrumento da prática docente, a seriedade na construção dos planos de aula, compromisso na interação com os discentes, a necessidade da formação contínua e a quebra a superioridade da pesquisa em detrimento do ensino e da extensão, práticas comuns na educação brasileira.

Desta forma, percebemos que um dos grandes desafios e, sobretudo, oportunidades para uma aprendizagem significativa é transformar a aula em um espaço coletivo e privilegiado que permita não mais a mera transmissão de informações, mas sim a construção de saberes e debates acerca de questões inerentes aos seus estudos e as suas vivências. A compreensão dessa temática pode ser relacionada ao Relatório Internacional sobre a Educação para o Século XXI, exposto por Jaques Delors em 1999 ao apresentar os quatros pilares para a educação, a saber: o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, sustentáculos das novas propostas educativas nos mais diversos níveis de ensino ao redor do mundo, pois tais pilares convidam os educadores a uma mudança significativa e conceitual no que se refere à construção de habilidades e competências. (DELORS, 2006).

Todavia, não podemos deixar de abordar algumas questões de extrema relevância no que se refere à necessidade da didática no processo da construção do conhecimento. Como avaliar no processo ensino e aprendizagem dos adultos? Como mensurar o processo de ensino e de aprendizagem em nossas instituições de ensino superior se o tradicionalismo ainda é uma constante neste universo? Tais questões são um calcanhar de Aquiles para os educadores e coordenadores de departamentos das universidades que têm dificuldades para implementar práticas que respondam os desafios da contemporaneidade. Contudo, é notória a insatisfação dos alunos ao se depararem com instrumentos de avaliação desatualizados e excessivamente conteudistas que os impede de socializar suas construções acerca da disciplina estudada, assim como responder com seriedade questões da sua futura prática profissional.

Com base nestas discussões, apresentamos abaixo algumas recomendações didáticas que podem ser implementadas com êxito, visando alavancar o processo de ensino e aprendizagem em adultos, a saber:

- a. elaborar um diagnóstico das necessidades e expectativas dos estudantes. Esta avaliação diagnóstica prévia visa adequar todo o planejamento de ensino aos anseios dos alunos, considerando-se que seus desejos e experiências são decisivas para o desencadeamento do processo cognitivo da aprendizagem;
- 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. Devemos lembrar que os adultos são pragmáticos no tocante à sua aprendizagem e desejam saber para onde estão sendo conduzidos;

- c. selecionar conteúdos significativos para os estudantes. A Avaliação diagnóstica poderá nos fornecer valiosas pistas sobre os interesses dos alunos, assim podemos utilizar tais *feedbacks* na busca de conteúdos adicionais que tenham relação direta ou indireta com as discussões conteudísticas e sejam de interesse e relevante para o grupo;
- d. estabelecer um clima amigável cooperativo e informal que propicie a aprendizagem significativa. A utilização de técnicas de oratória são muito úteis para nos ajudar a captar e manter a atenção do aluno adulto que rapidamente se dispersa;
- e. promover projetos de investigação científica conjunto com os alunos. Além de promover o aprendizado no âmbito da sala de aula, tais projetos ajudam a despertar o interesse pela pesquisa e, ao incentivar a apresentação dos resultados conseguidos em eventos científicos da área, propiciamos nos estudantes o desenvolvimento das competências essenciais do saber aprender;
- f. valorizar a discussão e solução dos problemas em grupo. Muitas técnicas de ensino foram elaboradas para serem utilizadas pelos docentes como ferramentas otimizadoras da dinâmica resultante dos grupos e vale a pena utilizá-las no dia-a-dia das aulas. Adicionalmente as discussões em grupo possibilitam o desenvolvimento e aprimoramento das competências relacionadas com o aprender a conviver, indispensáveis para todos os aspectos da vida em sociedade;
- g. fazer da avaliação uma prática constante visando obter o *feedback* quanto a eficácia do processo de ensino e aprendizagem. A avaliação como componente do ato pedagógico deve ser realizada rotineiramente e não tão somente nos períodos estabelecidos nos calendários acadêmicos; assim sugerimos utilização de diversos instrumentos para a avaliação das aprendizagens dos alunos. (LOWMAN, 2004; PIRES DE ALMEIDA, 2005; GIL, 2008; LUCKESI, 2011)

Certamente a didática aplicada no ensino superior apresenta muitos desafios, especialmente quando consideramos a pouca qualificação do docente universitário nas questões pedagógicas e a incipiente contribuição que as faculdades de pedagogia oferecem nesta área. Ademais, as especificidades de aprendizagem relacionadas com o estudante adulto nos induzem a constantemente refletir sobre a nossa própria eficácia didática enquanto arte de ensino. Não obstante as dificuldades que se apresentam, o docente universitário tem à sua frente excelentes oportunidades para buscar qualificar-se qual professor reflexivo que na concepção de Perrenoud (2001) é a chave da profissionalização do ofício.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos os conceitos que balizam a compreensão da didática, percebemos a necessidade de constante reflexão desta temática para a inserção de uma práxis que seja coerente com o projeto educativo proposto pela sociedade em que estamos inseridos. Infelizmente ainda temos instituições que seguem, ainda que não declaradamente, os preceitos da pedagogia tradicional, centrados na figura do professor e que pouco incentiva a interação entre aluno, professor e conhecimento. Cabe ao docente reflexivo compreender o estágio de

desenvolvimento da instituição de ensino em que está inserido e realizar ações didáticas condizentes, buscando paulatinamente impulsionar uma melhoria nos processos de ensino e aprendizagem.

Esta análise também evidenciou que a compreensão dos processos de aprendizagem do estudante são cruciais para que os docentes desenvolvam estratégias didáticas apropriadas. A compreensão da abordagem interacionista e seus processos na construção do conhecimento induz o docente a atuar qual mediador que deve ser capaz estabelecer o contrato didático e fazer a transposição entre os saberes sociais, estabelecidos nos conteúdos de ensino, e os alunos no exato espaço da aula. Todavia, não podemos ignorar que esta tríade formada pelo aluno, professor e conhecimento é complementada pela retroalimentação fornecida pelos processos avaliativos visto que estes fornecem valiosos *inputs* para a práxis didática.

Nesta perspectiva é fundamental que o professor busque uma metodologia de ensino que contemple os aspectos relacionados com a educação de adultos, considerando-se suas peculiaridades relacionadas com as maneiras como aprende. Assim, são relevantes para a prática didática os princípios resultantes da moderna Andragogia ou Pedagogia de adultos/universitária, pois fornecem direcionamentos para a condução de um processo de aprendizagem significativo para o adulto.

Respondendo à pergunta que norteou este artigo, podemos afirmar que o docente universitário pode e deve utilizar a didática como elemento facilitador do processo de ensino-aprendizagem desde que adote uma postura dialógica subsidiada por técnicas de ensino instigadoras e facilitadoras para a construção do conhecimento, em contraposição ao ensino incentivador da memorização e recheado de autoritarismo. Deveras, os docentes universitários têm a sua frente excelentes oportunidades para desenvolvimento de competências que lhes auxiliem neste desafio.

Certamente que não tivemos a pretensão de encerrar esta discussão, pois a didática no ensino superior necessita ser constantemente revisitada visando à reinvenção das nossas práticas docentes. Sugerimos como tópicos de continuidade desta investigação a análise de técnicas de ensino que sejam condizentes com os processos interacionistas de aprendizagem dos adultos, bem como a realização de pesquisas de campo que busquem verificar *in loco* a sua aplicabilidade.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. **Psicología educativa: um ponto de vista cognoscitivo**. México: Trillas, 1998.

BRANSFORD, John D.; BROWN, Ann L. e Cocking, Rodney R. **Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência e escola.** Comitê de Desenvolvimento da Ciência da Aprendizagem. São Paulo: Senac, 2007.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o Século XXI.** 10ª Ed. São Paulo, Editora Cortez. 2006.

FIORE FERRARI, Eduardo; LEYMONIÉ SÁEN, Julia. **Didáctica Práctica para enseñanza media y superior.** Montevidéo: Magro, 2007.

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

GIL, Antonio Carlos. **Didática do ensino superior.** São Paulo: Atlas, 2008..

LIBÂNEO, José Carlos (2001). **O essencial da Didática e o trabalho do professor: em busca de novos caminhos.** Goiania. Disponível em: www.ucg.br/site_docente/edu/libaneo/pdf/didaticaprof.pdf Acesso em: 28 mar 2012

LIMA, Arievaldo Alves. **Andragogia: a aprendizagem nos adultos.** Grupo Empresarial ADM. 31/01/2006. Disponível em: www.grupoempresarialadm.adm.br Acesso em: 02 abril 2012

LOWMAN, Joseph. **Dominando as técnicas de ensino.** São Paulo: Atlas. 2004..

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico.** São Paulo: Cortez Editora, 2011.

MEC. **Portal do Ministério da Educação.** Educação superior Censo revela que o acesso cresceu na década 2001-2010. 2011. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17212 Acesso em: 20 març 2012.

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

PERISSÉ, Gabriel. **A arte de Ensinar.** São Paulo: Francisco Luna, 2004.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Convite à viagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, Philippe (2001). **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica.** Porto Alegre: Artmed.

PIRES DE ALMEIDA, Sandra. **Aula 10: dicas, estratégia, gestão e sucesso para o professor profissional.** São Paulo: SP Marketing Editorial, 2005.

POZO, Juan Ignacio. **Teorías cognitivas del aprendizaje.** 7ª ed. Madrid: Morata, 2002.

REBOLLO, Maria Antonieta; Scaffo, Sonia. **El aprendizaje**. Montevideú: Prensa Médica Latinoamérica, 1994.

SANTO, Eniel do Espírito. **Educación Lúdica: Matices para una Mirada Lúdica en el Proceso de Aprendizaje en la Educación Superior**. 180f. Tese de Doctorado. (Doctorado en Educación). Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de La Empresa. Montevideo, Uruguay, 2008.

SEZANOWITH, Robinson Luiz. **Os enfoques intermediários – construtivismo. Manual de Metodologias para EAD - Unisul/OUI**. Florianópolis, 2008. Disponível em: <http://www.robinson.luis.nom.br/robinson/detalhes.php?recordID=417> Acesso em: 02/02/2008