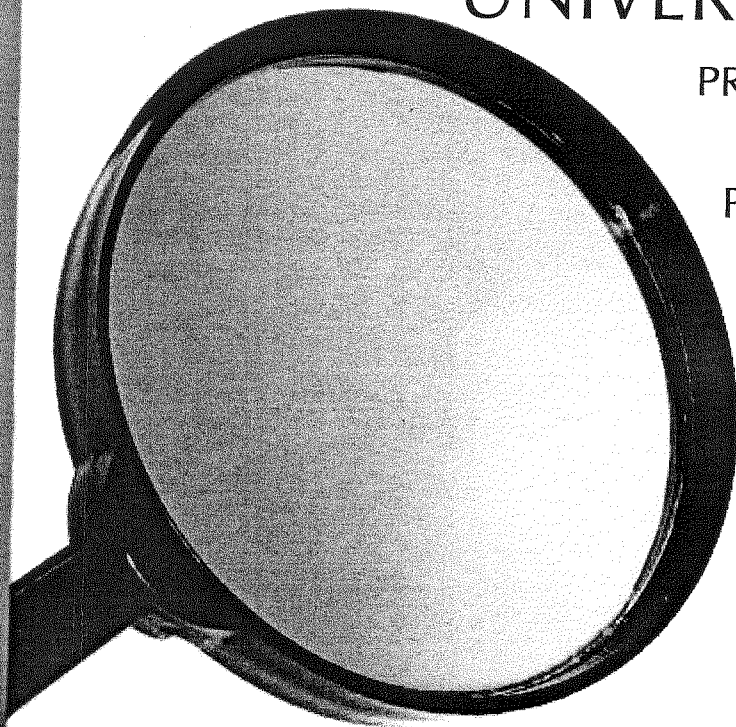


Altair Alberto Fávero
Carina Tonieto
Leandro Carlos Ody
(organizadores)

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

PRESSUPOSTOS
TEÓRICOS E
PERSPECTIVAS
DIDÁTICAS



MERCADO®
LETRAS

Altair Alberto Fávero
Carina Tonieto
Leandro Carlos Ody
(organizadores)

DOCÊNCIA
UNIVERSITÁRIA

PRESSUPOSTOS
TEÓRICOS E
PERSPECTIVAS
DIDÁTICAS

MERCADO®
LETRAS

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Docência universitária : pressupostos teóricos e perspectivas didáticas / Altair Alberto Fávero, Carina Tonieto, Leandro Carlos Ody, (organizadores). – Campinas, SP : Mercado de Letras, 2015. – (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador)

Vários autores.

ISBN 978-85-7591-375-8

1. Ensino superior 2. Prática de ensino 3. Professores universitários – Formação profissional I. Fávero, Altair Alberto. II. Tonieto, Carina. III. Ody, Leandro Carlos. IV. Série.

15-07930

CDD-378

Índices para catálogo sistemático:

1. Docência no ensino superior : Educação 378
2. Ensino superior : Educação 378

capa e gerência editorial: Vande Rotta Gomide
preparação dos originais: Editora Mercado de Letras

DIREITOS RESERVADOS PARA A LÍNGUA PORTUGUESA:

© MERCADO DE LETRAS®

VR GOMIDE ME

Rua João da Cruz e Souza, 53

Telefax: (19) 3241-7514 – CEP 13070-116

Campinas SP Brasil

www.mercado-de-letras.com.br

livros@mercado-de-letras.com.br

1ª edição

OUTUBRO/2015

IMPRESSÃO DIGITAL

IMPRESSO NO BRASIL

Esta obra está protegida pela Lei 9610/98.
É proibida sua reprodução parcial ou total
sem a autorização prévia do Editor. O infrator
estará sujeito às penalidades previstas na Lei.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
capítulo 1	
CRIATIVIDADE NÃO É IMPROVISACÃO: CRÍTICA A UMA CONCEPÇÃO EQUIVOCADA DE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA	17
<i>Altair Alberto Fávero e Carina Tonieto</i>	
capítulo 2	
LA DOCENCIA UNIVERSITARIA SOCIALMENTE RESPONSABLE DESDE LA PRÁCTICA EDUCATIVA EMANCIPADORA	37
<i>Edgar Flores Gómez</i>	
capítulo 3	
OS (DESCAMINHOS DA FORMAÇÃO DO DOCENTE PESQUISADOR NO ENSINO SUPERIOR: MITOS E POSSIBILIDADES)	61
<i>Altair Alberto Fávero e Leandro Carlos Ody</i>	
capítulo 4	
A INOVAÇÃO NO ENSINO UNIVERSITÁRIO	83
<i>Daniele Simões Borges, Gionara Tauchen e Neusiane Chaves de Souza</i>	

capítulo 5	
OS CAMINHOS DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: DA MERCANTILIZAÇÃO A ACREDITAÇÃO	97
<i>Carmem Lucia Albrecht da Silveira e Tais Maíara Loss Loehder</i>	
capítulo 6	
A FORMAÇÃO ESTÉTICA PARA A CONSTRUÇÃO DO SENSÍVEL NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA	121
<i>Carina Copatti e Debora Oliveira Moreira</i>	
capítulo 7	
TRANSITANDO ENTRE SABERES E NÃO SABERES DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR	149
<i>Renata Confortin</i>	
capítulo 8	
AUTOAVALIAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO	171
<i>Altair Alberto Fávero, Maria Dinorá Baccin Castelli e Marta Marques</i>	
capítulo 9	
LABORATÓRIO DIDÁTICO UNIVERSITÁRIO: COMPREENDENDO SUA IMPORTÂNCIA NO CONTEXTO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ÁREA DAS CIÊNCIAS	187
DA NATUREZA <i>Neusiane Chaves de Souza, Daniele Simões Borges e Gionara Tauchen</i>	
capítulo 10	
DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: O PLANEJAMENTO DA DISCIPLINA E A ORGANIZAÇÃO DA AULA	207
<i>Eliara Zavieruka Levinski, Carina Tramontina Corrêa e Miriam Mattos</i>	

capítulo 11	
A EDUCAÇÃO SUPERIOR E A PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA.....	223
<i>Eliara Zavieruka Levinski e Luciane Spanhol Bordignon</i>	
capítulo 12	
A INFLUÊNCIA DO GESTOR NA GESTÃO DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NA PERCEPÇÃO DE GESTORES/DIRETORES DE UMA UNIVERSIDADE DO NORTE DO ESTADO DO RS	247
<i>Jenifer de Brum Palmeiras, Rosani Sgari e Carlos Leonardo Sgari Szilagy</i>	
capítulo 13	
UM PROJETO COLETIVO EM PERMANENTE CONSTRUÇÃO: FORMAÇÃO DOCENTE	279
<i>Neusa Maria Henriques Rocha, Cristina Fioreze, Daniela De David Araújo, Maristela Piva e Rosane Rigo De Marco</i>	
SOBRE OS ORGANIZADORES E AUTORES	303

capítulo 10

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: O PLANEJAMENTO DA DISCIPLINA E A ORGANIZAÇÃO DA AULA

*Eliara Zavieruka Levinski
Carina Tramontina Correa
Miriam Mattos*

A aula é uma situação de encontro entre o professor e seus alunos, é uma dimensão de tempo-espaco onde é possível viver a magia e o encantamento de ter nas mãos e diante dos olhos o mundo para ser visto, pensado, debatido, revirado; para manter vivos os sonhos e desejos de mudança e transformação; conhecer e aprender mais para se sentir mais confiante e seguro de si mesmo na relação e convivência com os outros. Olgair Garcia, A aula como momento de formação de educandos e educadores, 1997.

Introdução

A docência no ensino superior é um dos grandes desafios das universidades, tanto do ponto de vista do professor quanto da instituição. Dar conta dessa tarefa, complexa por natureza, numa sociedade cada vez mais exigente e imediatista, requer reflexão contínua sobre o fazer pedagógico, no qual estão incluídos diversos

elementos, dentre os quais destacam-se o planejamento da disciplina e a organização da aula como foco de estudo.

A escolha pela temática advém de estudos e experiências das pesquisadoras em atividades de formação docente, desenvolvidas numa universidade comunitária do Rio Grande do Sul, que tem oportunizado o diálogo e a troca de saberes com docentes de diferentes áreas do conhecimento. Nesses encontros, com frequência, revelam-se algumas dificuldades, especialmente aquelas relativas à necessidade de conciliar normativas legais, regramentos institucionais, questões curriculares e expectativas discentes; as quais se evidenciam, particularmente, no momento do planejamento pedagógico.

Diante dessa problemática, desenvolveu-se um estudo com o objetivo de refletir e sistematizar questões referentes ao planejamento da disciplina e à organização da aula universitária que podem contribuir para a construção do processo ensino-aprendizagem no espaço acadêmico.

Princípios norteadores do planejamento de ensino na educação superior

O planejamento de ensino ocupa lugar como objeto de permanente discussão, em especial, quando as inquietações estão ancoradas nos desafios do processo de ensinar e de aprender, nas exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais, nos impactos dos eventos da sociedade contemporânea e nas políticas de avaliações externas, neste caso, da educação superior. Requer olhar e problematizar o contexto que norteará a definição de ações pedagógicas; definir concepções e concretizar convicções político-pedagógicas; estabelecer contratos didáticos pressupostos para a teorização e a prática pedagógica constituídas na transposição didática da aula; rever teorias educacionais e pensar continuamente

a prática docente a partir das incertezas apresentadas num cotidiano que pode oportunizar a troca de conhecimentos teórico-práticos.

Um planejamento de ensino não deve ser apenas mais um passo a cumprir ou um documento a preencher na burocracia institucional. O planejamento, para Libâneo,

[...] consiste numa atividade de previsão da ação a ser realizada, implicando definição de necessidades a atender, objetivos a atingir dentro das possibilidades, procedimentos e recursos a serem empregados, tempo de execução e formas de avaliação. [...] No planejamento escolar, o que se planeja são as atividades de ensino e de aprendizagem, fortemente determinadas por uma intencionalidade educativa envolvendo objetivos, valores, atitudes, conteúdos, modos de agir dos educadores que atuam na escola. (2001, p. 123)

Refletir sobre e elaborar o planejamento de ensino remete à projeção de intencionalidades que promoverão ações metodológicas que favoreçam a concretização das próprias intenções. Ou seja, planejar o ensino oportuniza definir objetivos educacionais, concretizar princípios teórico-metodológicos que caracterizam o desenvolvimento do próprio planejamento com ênfase no conteúdo trabalhado e pensar a avaliação do processo de ensino e de aprendizagem.

Uma das formas de organização do planejamento de ensino é a elaboração de planos: planos de ensino, planos de trabalho, planos de aula, enfim, planos que explicitem as intencionalidades pedagógicas num prazo previsto e que evidenciam, por meio do registro, as convicções docentes. Afinal, quem sistematiza e registra as compreensões que revelarão o planejamento é o professor. Destaca-se que o planejamento pode ser discutido com os alunos, tanto antes quanto depois de sua elaboração, momentos

estes que ressignificam a prática pedagógica e evidenciam uma das características marcantes de um bom planejamento: *flexibilidade*.

A flexibilidade no planejamento oportuniza pertinentes alterações que favorecem o processo de ensino e de aprendizagem, rompendo com paradigmas educacionais e promovendo práticas pedagógicas que facilitam o alcance dos objetivos propostos. Ser flexível não significa ceder incondicionalmente, mas opor-se à rigidez que, por muito tempo, caracterizou a educação.

Fávero e Tonieto, ao refletirem sobre o paradigma da aprendizagem, afirmam:

[...] a aprendizagem é significativa quando o professor, além de expor o conteúdo, explicar a matéria e partilhar experiências profissionais, também incentiva o desenvolvimento do aluno, está atento aos seus progressos e o corrige quando necessário; quando o professor consegue, acima de tudo, lançar mão de estratégias (na sala de aula e fora dela) capazes de fazer com que o aluno torne-se sujeito pelo desejo de saber – de aprender com o professor, com os outros e com o mundo – e pelo querer construir-se como profissional e como cidadão. (2010, p. 81)

Assim, outros princípios teórico-metodológicos podem ser elencados para uma prática pedagógica crítica e reflexiva. Dentre eles, destaca-se a *coletividade*, uma vez que o planejamento pode ser pensado no coletivo, considerando a diversidade sociocultural que emana dos sujeitos que o concretizarão, inclusive buscando estabelecer a relação ensino, pesquisa e extensão na prática da própria aula universitária.

A partir do princípio da coletividade, reitera-se que não basta considerar apenas o coletivo de alunos de uma determinada disciplina, mas também aquele que antecede o espaço pedagógico da aula. Cabe lembrar que o docente universitário integra um colegiado de pares, grupo responsável por elaborar e avaliar continuamente o Projeto Pedagógico do Curso de forma articulada

é coerente com as políticas institucionais internas/externas e com as demandas sociais. Nesse nível do planejamento da educação superior é que se estrutura o projeto político-pedagógico do curso, indispensável para a implementação e a concreticidade dos ideais pedagógicos do seu colegiado.

Nessa perspectiva, o *planejamento participativo* também faz a diferença na ação da aula. Flávia Werle observa que “a participação é um processo de constante desenvolvimento da organização e seus indivíduos, de retomada e avaliação permanente dos caminhos pelos quais a participação se faz” (1999, p. 86).

A aula que contempla um processo de participação implica afirmar a fala e a escuta como pares indissociáveis do ensinar e do aprender. No ato de escutar o outro, aprendemos a falar com o outro. Assim, nas palavras de Freire,

[...] o primeiro sinal de que o sujeito que fala sabe escutar é a demonstração de sua capacidade de controlar não só a necessidade de dizer a sua palavra, que é um direito, mas também o gosto pessoal, profundamente respeitável, de expressá-la. Quem tem o que dizer, tem igualmente o direito e o dever de dizê-lo. É preciso, porém, que quem tem o que dizer saiba, sem sombra de dúvida, não ser o único ou a única a ter o que dizer. (2007, p. 116)

O *diálogo* também se constitui como elemento fundante da relação pedagógica. Mas, para que o diálogo aconteça, é preciso interlocução, espaço para perguntas e respostas que favoreçam a troca de saberes; ambiente que oportunize o “sentir-se bem” para renunciar-se. Benincá e Araújo afirmam que

[...] a pedagogia dialógica, quando opera no espaço da sala de aula, precisa recorrer a estratégias para que professor e aluno sustentem o diálogo e não recorram à interdição de um sobre o outro. (...) Significa dizer que a comunicação se torna possível quando se tem algo para proferir. (2004, p. 16)

Nessa prática dialógica regada pela coletividade, os sujeitos têm a oportunidade de expressar sua individualidade num processo que considera a diversidade. É na diversidade que podem ser firmados dois outros princípios teórico-metodológicos que também caracterizam uma aula: a multidisciplinaridade e a interdisciplinaridade.

Entende-se que para ocorrer a interdisciplinaridade no espaço da sala de aula, é necessário que esta seja antecedida pela contribuição da *multidisciplinaridade*, uma vez que é por meio desta que cada um manifesta suas concepções acerca de um fenômeno a ser estudado e/ou discutido. A multidisciplinaridade, segundo Araújo,

[...] ocorre quando um determinado fenômeno a ser analisado solicita o aporte de vários especialistas de diferentes disciplinas para explicá-lo, ou para tentar resolver um problema. O próprio fenômeno abordado, por sua complexidade, solicita que diferentes áreas do conhecimento interfiram em sua explicação. (2003, p. 20)

Já, a *interdisciplinaridade* passa a acontecer a partir do momento em que ocorre a contribuição de cada um na sua manifestação, pois é através dela que ocorrerá a relação entre duas ou mais disciplinas ou campos de conhecimento, ou seja, “não existe uma mera superposição de interesses, mas uma verdadeira interação e um compartilhamento de ideias, opiniões e explicações” (*ibidem*, 2003, p. 20).

Portanto, uma vez sendo oportunizada a expressão da diversidade de quem constitui uma aula, haverá espaço para um encontro de saberes, os quais devem emergir de vivências cotidianas, de conhecimentos científicos, de experiências profissionais e da historicidade que caracteriza cada sujeito.

O mundo encontra-se repleto de diversidades, em inúmeras áreas. Nele, se concretizam as experiências individuais e coletivas

do ser humano, convive-se com contradições. A sala de aula não poderia ser diferente, cabendo ao docente lidar com essa complexidade e em busca de uma totalidade – práxis dialética – repensando, refletindo constantemente sobre suas intervenções – ações – e, conseqüentemente, redimensionando novas ações. É o processo da *ação – reflexão – ação*, de uma dialética concreta diante de uma realidade, muitas vezes insatisfatória e contraditória, que necessita de uma mudança social através de um pensamento crítico, questionador e capaz de transformar.

Contudo, a integralização da teoria e da prática na didática escolar passa a ser desafiante para o professor que busca uma didática de caráter político, educativo e científico. Percebe-se, no cotidiano da aula universitária, a expectativa do aluno em ter aulas práticas e não só teóricas, bem como a preocupação do professor em oportunizar aulas que contemplem o estudo científico que formará o profissional, priorizando tanto o conhecimento teórico quanto os momentos de prática acadêmica.

O planejamento da disciplina e a organização da aula universitária

O planejamento está presente na trajetória histórica da humanidade, pois os homens, para materializar as ações, pensam, sonham, definem estratégias, avaliam e reorganizam outras práticas. Planejar é uma exigência do ser humano e revela concepções, valores, intencionalidades e decisões. Rays (2000, p. 13) afirma que “Planejar é antecipar e projetar de modo consciente, organizado e coerente todas as etapas de uma determinada atividade que visa alcançar certos objetivos que levam a transformações concretas do que se pretende realizar”.

O planejamento com suas dimensões política e pedagógica exprime o compromisso com a formação do cidadão e com a definição

de ações educativas necessárias para as instituições cumprirem seus officios e intencionalidades. É, na verdade, uma “atitude” de travessia, porque saímos de uma determinada situação para alcançarmos outra. Nesse percurso, podemos encontrar obstáculos, assim como possibilidades para o alcance de intencionalidades.

Desse modo, o ato de planejar é sempre processo de reflexão, de tomada de decisão sobre a ação; processo de previsão de necessidades e racionalização do emprego de meios (materiais) e recursos (humanos) disponíveis, visando à concretização de objetivos, em prazos determinados e etapas definidas a partir dos resultados das avaliações, conforme as nos diz Padilha (2001, p. 30). Logo, nessa perspectiva, nega-se a concepção de planejamento como um ato mecânico, descontextualizado, apolítico e de improvisação permanente.

Apesar da reconhecida e inegável importância do planejamento no processo pedagógico, apontada em pesquisas e pronunciamento de professores, constata-se que a prática de planejar nem sempre faz parte do processo ensino-aprendizagem. Docentes afirmam que os saberes específicos já construídos no seu processo de formação e o tempo de experiência na profissão lhes permitem ensinar para os alunos aprenderem com qualidade, sem que seja dispensado tempo do seu officio para planejar.

Em inúmeras situações, o professor possui o conhecimento científico necessário, mas enfrenta certa dificuldade na comunicação desse conteúdo, o qual precisa ser compreendido e apreendido pelo aluno. Tanto o professor quanto o aluno sentem-se desafiados a buscar estratégias de comunicação e interlocução que favoreçam a aprendizagem, numa relação de abertura e criticidade no desenvolvimento das aulas.

A comunidade acadêmica precisa engajar-se na prática da discussão e elaboração do planejamento, reconhecendo a importância da sua participação em cada ato político-pedagógico.

Além disso, o contexto contemporâneo do ensino superior exige relação contínua entre atualização pedagógico-científica e qualificação para o mercado de trabalho. Ao ingressar no ensino superior, o acadêmico busca formação na graduação, motivado por expectativas voltadas à vida profissional. Tais expectativas serão reconstruídas e ressignificadas no decorrer de sua caminhada acadêmica, o que demanda habilidade do professor para lidar com “verdades”, mitos e desafios constantes.

Ao pensar a aula universitária e, conseqüentemente, o processo de ensino e de aprendizagem no ambiente acadêmico, constata-se o envolvimento de aspectos pedagógicos, científicos e administrativos, tais como as motivações e vivências socioculturais do aluno, o saber científico, o saber pedagógico, as exigências institucionais, as divergências de concepções e fazeres cotidianos e a presença das novas tecnologias de informação. Esses são alguns dos elementos que constituem o espaço de formação universitária, exigindo cada vez mais atualização e qualidade no processo educativo.

Noutras palavras, o planejamento docente revela concepções de mundo, de ser humano, de sociedade e de educação. Concepções que são reveladas no processo de ensino. Numa reflexão sobre o que o docente precisa saber para ensinar, Grillo *et. al.* afirmam que

[...] os saberes pedagógicos que caracterizam a profissão de professor – fundamentos didático-pedagógicos, epistemológicos e filosóficos – cooperam com o professor na clarificação de sua visão de homem, de mundo e de sociedade, fortalecem os referenciais em que se baseia a docência e ajudam na consolidação da identidade profissional. (2010, p. 11)

Tais referenciais constituem objeto de estudo fundamentais na formação dos docentes das licenciaturas. Contudo, muitos dos professores que atuam nos cursos de bacharelado não têm a mesma formação didático-pedagógica. Muitas vezes, são profissionais

liberais ou com formação em áreas específicas de atuação profissional, aspecto que, de um lado, os qualifica, e, de outro, os desafia no momento de transpor didaticamente seu conhecimento em conteúdo de aula.

Essas necessidades docentes e discentes somam-se a importantes demandas institucionais, as quais também desafiam o planejamento docente e trazem questões como: por que planejar? O que planejar? Para quem planejar? Como planejar? Essas questões, muitas vezes, motivam os docentes a buscarem espaços de estudo e discussão com seus pares. Da mesma forma, as instituições de ensino superior também vêm se preocupando com esse cenário, algumas inclusive institucionalizando processos contínuos e sistemáticos de atualização pedagógica que incluem o tema do planejamento de ensino no contexto universitário.

Assim, a qualificação da atuação do docente universitário constitui um dos principais aspectos da gestão do ensino superior, ensejada por demandas legais e institucionais, pois o professor, ao planejar o ensino, prevê ações e formas de organização que necessitarão representar o Planejamento Estratégico (PE), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), pois os protagonistas que fazem a instituição possuem o compromisso com a identidade institucional que se manifesta nas práticas pedagógicas.

A ação planejada do professor tem, em especial, um território para ser materializada, que é a aula. Nas palavras de Levinski (2008), a aula é o encontro entre educador e educandos e, com sua singularidade, testemunha a coerência ou incoerência entre o “dito, o discutido e o feito”. Poderíamos dizer que é uma “retratação” do processo de ensinar e de aprender e do compromisso estabelecido com o mundo e com a vida. Garcia define a aula como

[...] uma situação de encontro entre o professor e seus alunos, é uma dimensão de tempo-espaco onde é possível viver a magia e o encantamento de ter nas mãos e diante dos olhos o mundo

para ser visto, pensado, debatido, revirado; para manter vivos os sonhos e desejos de mudança e transformação; conhecer e aprender mais para se sentir mais confiante e seguro de si mesmo na relação e convivência com os outros. (1997, p. 63)

As relações que são estabelecidas no percurso da aula são carregadas de *sentidos e de intencionalidades*. Cada aluno que chega à universidade e mais especificamente à aula, traz consigo inúmeras histórias tecidas culturalmente, que, com outros alinhavos, constituem outras relações. Essa rede que se constitui no processo de ensinar e de aprender precisa ser investigada pelo professor, implicando o desvelar de inquietudes, encontros, desencontros, necessidades e possibilidades do processo de formação que envolve os sujeitos da aula.

A aula aprofunda seu sentido quando o professor a coloca como objeto de reflexão e investigação do seu e do fazer pedagógico dos alunos, pois se misturam histórias, projetos, necessidades e dificuldades.

A investigação da aula requer busca, disponibilidade e humildade docente em colocar-se no lugar de observado de si mesmo na relação. A tendência é de observar os outros, retirar-se do lugar e do tempo em que as ações desenvolvem-se. Esse processo de investigação requer a reflexão em torno do que se pensa, do que se fala e do que se faz em um cenário provisório e complexo. Problematisa-se a prática na relação com a teoria, considerando que, segundo Gómez,

[...] o conhecimento acadêmico, teórico, científico, técnico, só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for integrado significativamente, não em parcelas isoladas da memória semântica, mas em esquemas de pensamento mais genéricos ativados pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza a sua própria experiência. (1992, p. 103)

Fazer a aula compromete professor e aluno na discussão do planejamento, não só da aula, mas da disciplina, pensando e repensando continuamente o processo de ensino e de aprendizagem. Anastasiou e Alves, ao abordarem o significado da aprendizagem, lecionam que

[...] o assistir ou dar aulas precisa ser substituído pela ação conjunta do fazer aulas. Nesse fazer aulas é que surgem as necessárias formas de atuação do professor com o aluno sobre o objeto de estudo e a definição, escolha e efetivação de estratégias diferenciadas que facilitem esse novo fazer. (2004, p. 14)

Dessa forma, é preciso explicitar claramente ao aluno universitário o sentido do conteúdo que será abordado na disciplina, a forma como será trabalhado no decorrer de um semestre letivo e a sua importância na relação com as demais disciplinas e para sua formação profissional. Isso remete o docente a pensar o seu fazer pedagógico, priorizando o conhecimento científico construído na sua formação e também valorizando as vivências e contribuições de seus alunos, que podem ser o ponto de partida para novas relações com o próprio conhecimento. Como afirma Rays,

[...] no que se refere à lógica interna da aula, o processo relacional objetivo-conteúdo-avaliação é sua marca didática, que envolve os demais elementos do processo ensino-aprendizagem, formando um todo harmônico em função das características do grupo de alunos; significa ultrapassar os limites tradicionais da aula; significa, em outras palavras, ultrapassar todas as formas e estilos de ensino que representam o formalismo arbitrário e inconsequente para a formação e independência cognoscitiva dos educandos. (1998, p. 279)

Os elementos apresentados desafiam continuamente o docente universitário, uma vez que este passa a ter que repensar

sua prática, planejando e replanejando um ensino que considere, além das exigências institucionais, as diferentes aprendizagens acadêmicas e o atual contexto do ensino superior, o que define a aula como um “processo relacional entre o político, o pedagógico, o científico e o sociocultural” (Rays 1998, p. 270).

Contudo, muitas vezes, as práticas concretizadas negam as decisões, as convicções e os pressupostos eleitos em situação de planejamento. Nessas situações, coloca-se um importante desafio institucional que remete também à necessidade de formação dos docentes com ênfase na docência. Tal formação há que, necessariamente, ser contínua, pela natureza da função docente, deve privilegiar os princípios que regem o planejamento e, por consequência, a organização das aulas. Esses princípios, por sua vez, têm de ser teórico-metodológicos, construídos a partir das concepções de homem, ensino, aprendizagem, educação e sociedade e devem ser definidos nos documentos institucionais.

Considerações finais

Todo planejamento, que parte de uma concepção crítica de educação, necessita incorporar o princípio da continuidade (não de continuísmo) por fazer parte de um processo inconcluso e ininterrupto, uma vez que as atitudes e necessidades dos envolvidos modificam-se continuamente, permitindo novos ajustes ao currículo acadêmico. Na dialética do refletir continuamente sobre o planejamento de ensino, torna-se relevante lembrar que a avaliação fará parte de todo esse processo, uma vez que não só é elemento pertencente a qualquer plano, como é o meio que poderá orientar e indicar ajustes e possibilidades de melhoria do processo de ensino e de aprendizagem.

Todo e qualquer processo de aperfeiçoamento de práticas pedagógicas exige decisão política, estudo de indicadores que

revelam a necessidade da mudança, espaço para os sujeitos pensarem, realizarem e avaliarem as ações, assim como condições de execução. Nesse sentido, reitera-se a importância de se observar princípios coletivos, participativos e democráticos, presentes num processo relacional crítico, caracterizado pela presença do planejamento e da formação continuada, ambos pautados em novas concepções de saberes e fazeres pedagógicos.

Sinalizar avanços num processo dialético crítico educativo oportuniza qualificar a prática pedagógica constantemente, ressignificando o espaço da sala de aula, a disciplina em si, bem como as próprias concepções que pressupõem as ações educativas. Na análise da compreensão do conhecimento, Pozo (2001, pp. 232-34) afirma que a integração da associação e da reestruturação pode permitir uma aprendizagem quantitativa e qualitativamente desejável. Dessa forma, tanto o avaliar quanto o autoavaliar requerem retomar continuamente o contrato didático, verificando o cumprimento de objetivos e metodologias estabelecidos desde o início do processo acadêmico de ensino-aprendizagem e construir, num ir e vir, uma transposição didática ressignificada. Portanto, na complexidade do cotidiano universitário, o planejamento docente, pautado em referenciais pedagógicos, poderá fortalecer e qualificar tanto a disciplina quanto a aula em particular, construindo perspectivas inovadoras e atualizadas de intervenção e transversalização do currículo acadêmico.

Referências

- ANASTASIOU, L. C. e ALVES, L. P. (2004). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Joinville: UNIVILLE.
- ARAÚJO, U. F. (2003). *Temas transversais e a estratégia de projetos*. São Paulo: Moderna.

- BENINCÁ, E. e ARAUJO, E. (2004). "O diálogo no cotidiano do educador", in: MUHL, E. H. e ESQUINSANI, V. A. (orgs.) *O diálogo ressignificando o cotidiano escolar*. Passo Fundo: Editora UPF.
- FÁVERO, A. e TONIETO, C. (2010). *Educar o educador: reflexões sobre a formação docente*. Campinas: Mercado de Letras.
- FREIRE, Paulo (2007). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- GARCIA, Olgair (1997). "A aula como momento de formação de educandos e educadores." *Revista de educação*, nº 104. São Paulo: AEC Editora, pp. 62-84, jul/set.
- GÓMEZ, Angel Pérez. (1992). "O Pensamento prático do professor: a Formação Do Professor como profissional reflexivo", in: NÓVOA, António (coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- GRILLO, M. C. et al. (2010). "A trajetória de um compromisso", in: FREITAS, A. L. et al. *Capacitação docente: um movimento que se faz compromisso*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- LEVINSKI, Eliara Zavieruka (2000). *Projeto político-pedagógico: obstáculos e possibilidades na prática de um processo participativo*. Dissertação de Mestrado em Educação. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo.
- _____. (2008). *A dimensão político-pedagógica do processo participativo no ensino público municipal de Getúlio Vargas-RS*. Tese de Doutorado em Educação. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- LIBÂNEO, J. C. (2001). *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa.
- PADILHA, R. P. (2001). *Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola*. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire.

POZO, J. (2001). *Aprendizes e mestres*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

RAYS, Oswaldo Alonso (1998). "Acepção e função da aula no mundo contemporâneo", in: MARCON, T. (org.) *Educação e universidade: práxis e emancipação*. Passo Fundo: Ediupf.

_____ (2000). *Trabalho pedagógico: hipóteses de ação didática*. Santa Maria: Pallotti.

WERLE, Flávia Obino Corrêa (1999). "Processos participativos: uma revisão de estudos." *Cadernos Ceda*, vol. 5: Porto Alegre: EDIPUCRS, pp. 69-88.