A IMPORTÂNCIA DA DIDÁTICA NO ENSINO SUPERIOR PERSPECTIVA E DESAFIOS

Adane Neves Oliveira Lima¹

Olivette Rufino Borges Prado Aguiar²

RESUMO

A expansão do ensino de nível superior tem demandado cada vez mais docentes qualificados onde é necessário dispor de comunicação fluente e vastos conhecimentos relacionados a disciplina que pretende-se lecionar. Este artigo tem por objetivo discutir a importância 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 deixam de atender as especificidades da contemporaneidade. A justificativa dessa afirmação fundamenta-se no fato de o corpo discente no nível superior ser constituído por adultos, diferentemente do corpo discente do ensino básico, constituído por crianças e adolescentes. Trata-se de uma pesquisa 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 séc. XXI que propõem algumas recomendações didáticas visando alavancar o processo de ensino aprendizagem em adultos.

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

**Abstract**

The expansion of higher learning has demanded increasingly qualified teachers where it is necessary to have fluent communication and vast knowledge regarding the discipline that aims to teach. This article aims to discuss the importance of teaching applicable to the teaching and learning process at the top level, considering the need for reframing of teaching models, as the traditional didactic approaches fail to meet the specifics of contemporaneity. The justification of this statement is based on the fact that the student body at the top level consist of adults, unlike the student body of basic education, made up of children and adolescents. It is a descriptive research using as a data source a wide literature on the subject. The article concludes with a pressing need to reflect the pedagogical teaching practice of university teaching across the demands of century society. XXI proposing some teaching learning process in adults.

Words Key: Teaching. Higher education. Teaching and learning. Teaching.

¹Pedagoga;Psicopedagoga e mestranda em Educação pela Universidade Anne Sulivan

²Especialista em Ensino pela Universidade Federal do Piauí-UFPI;Mestre em Educação-UFPI e Doutora- UFRN

1. **EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR**

Temos observado que, desde o séc. XX vem acontecendo uma ampla expansão das instituições de nível superior que buscam suprir a demanda por profissionais cada vez mais qualificados, de comunicação fluente e vasta conhecimentos relacionados à disciplina que se pretende lecionar. 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)

O aumento dessa demanda pela qualificação de nível superior elevado a procura por docentes universitários nas mais diferentes áreas de competência. O professor universitário, como o de qualquer outro nível necessita apenas de sólido conhecimento na área em que pretende lecionar, mas também de habilidades pedagógicas suficientes para tornar o aprendizado mais eficaz. No Brasil podem atuar no nível de ensino superior professores que tenham concluído no mínimo um curso de pós-graduação *lato sensu¹* 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 freqüentemente 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 qualificação pedagógica, apesar de também habilitarem seus egressos para o magistério superior.

Mas 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 freqüentemente necessitam conciliar sua atividade de estudo com as profissionais, não admitindo aulas que lhe deixe de acrescentar valor. O professor universitário, com o de qualquer outro nível, necessita apenas de sólidos conhecimentos na área em que pretende lecionar, mas também de habilidades pedagógicas suficientes para tornar o aprendizado mais eficaz.

Com estas idéias 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 os alunos nos dias atuais são “críticos” e possuem uma visão “holística” de tudo que é apresentado em sala de aula. As abordagens didáticas tradicionais 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.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

¹ Pela legislação brasileira os cursos de pós-graduação são subdivididos em *Strictos 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..

**1.1 Didática**

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 profissional de ensino que tanto desenvolve como reflete sobre sua prática numa disciplina específica do conhecimento. (FIORE FERRARI; LYMONIÉ SÁEN, 2007)

Para Masetto (1977, p. 32), Didática é “o estudo do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula e de seus resultados” e surge, segundo Libaneo (1994, p. 58), “enquanto os adultos começam a intervir na atividade de aprendizagem das crianças e jovens através da direção deliberada e planejada do ensino, ao contrário das formas de intervenção mais ou menos espontâneas de antes”.

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 Frienderich Herbart (1777- 1841) dentro outros autores que discutiram a temática. (GIL, 2008).

A partir do final do século XIX, a Didática passou a buscar fundamentos também nas ciências, especialmente na Biologia e na Psicologia, graças às pesquisas de cunho experimental. No início do século XX, por sua vez, surgiram numerosos movimentos de reforma escolar tanto na Europa quanto na América. Embora diversos entre si, esses movimentos reconheciam a insuficiência da didática tradicional e aspiravam a uma educação que levasse mais em conta os aspectos psicológicos envolvidos no processo de ensino. Costuma-se reunir essas tendências pedagógicas sob o nome de Pedagogia da “Escola Nova” ou da “Escola Ativa”. A literatura referente a essas tendências é muito extensa e envolve obras de autores como: Ovide Decroly (1871-1973), DA França, Édouard Claparéde (1873-1940), DA Suíça, de John Dewey (1859-1953), DOS Estados Unidos. Esses movimentos industrialização, com a burguesia industrial firmando-se como classe hegemônica e interessada, conseqüentemente, na difusão de suas idéias liberais.

O movimento escola novista surgiu como uma nova forma de tratar os problemas da educação, procurando fornecer um conjunto de princípios tendentes a rever as formas tradicionais de ensino. A Escola Nova pretendia ser um movimento de renovação pedagógica de cunho fundamentalmente técnico, que buscava aplicar na prática educativa os conhecimentos derivados das ciências do comportamento. Com efeito, a partir da segunda década do século XIX, a Didática passou a seguir os postulados da Escola Nova. Como essa perspectiva afirmativa a necessidade de partir dos interesses espontâneos e naturais da criança, passou-se a valorizar os princípios de atividades, liberdade e individualização. Abandonou-se a visão da criança como um adulto em miniatura para centrar-se nela como um ser capaz de adaptar-se a cada uma das fases de sua evolução. Assim, do aluno passivo ante os conhecimentos transmitidos pelo professor passou-se ao aluno que se auto-educa ativamente num processo natural, sustentado pelos interesses e ações concretas de suas colegas.

A idéia básica da Escola Nova é a de que o aluno aprende melhor por si próprio. A atenção às diferenças individuais e a utilização de jogos educativos passaram, portanto, a ter maior destaque. Dessa forma, a Didática da escola Nova passou a considerar o aluno como sujeito da aprendizagem. O que caberia ao professor seria colocar o aluno em situações em que fosse mobilizada a sua atividade global, possibilitando a manifestação de suas atividades verbais, escritas, plásticas ou de qualquer outro tipo. O centro de atividade escolar não seria, portanto, nem o professor nem a matérias, mas o aluno ativo e investigador. Ao professor caberia principalmente incentivar, orientar e organizar as situações de aprendizagem, adequando-as às capacidades e às características dos alunos.

No Brasil, as idéias da Escola Nova tornaram-se conhecidas na década de 1920 e foram muito prestigiadas após a Revolução de 1930, graças ao trabalho de educadores como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho. Estas idéias, no entanto, receberam muitas críticas, principalmente dos educadores mais conservadores. A Escola Nova foi acusada de não exigir nada dos alunos, de abrir mão dos conteúdos tradicionais e de acreditar ingenuamente em sua espontaneidade. Como as mudanças introduzidas pela Revolução de 1930 não foram suficientes para abalar significativamente o conservadorismo das elites brasileiras, a Escola Nova não conseguiu modificar de maneira significativa os métodos didáticos utilizados nas escolas brasileiras. Mas no meio acadêmico universitário, o ensino da Didática continuou até a década de 1950 a privilegiar objetivos, temas e procedimentos metodológicos de inspiração escolanovista.

No início da década de 1950 até o final da década de 1970, o ensino da Didática privilegiou métodos e técnicas de ensino com vistas a garantir a eficiência da aprendizagem dos alunos e a defesa de sua neutralidade cientifica. O tecnicismo passou a assumir uma posição fundamental no discurso educacional e conseqüentemente no ensino da didática. Enquanto disciplina acadêmica, a didática passou a enfatizar a elaboração de planos de ensino, a formulação de objetivos instrucionais, a seleção de conteúdos, as técnicas de exposição e de condução de trabalhos em grupo e a utilização de tecnologias a serviço da eficiência das atividades educativas. A didática passou a ser vista principalmente como um conjunto de estratégias para proporcionar o alcance dos produtos educacionais, confundindo-se com a Metodologia de Ensino. Seus propósitos eram, pois, os de “fornecer subsídios metodológicos aos professores para ensinar bem, sem se perguntar a serviço do que e de quem se ensina” (OLIVEIRA, 2003, p.13). Essa tendência acentuou-se com a adoção das políticas de cunho desenvolvimentista pelo governo militar que se instalou em 1964, que tinha a formação de mão-de-obra como o referencial central da educação.

**1.2- Processo de ensino e aprendizagem: desafios para a práxis didática**

Compreender como ocorre o processo de aprendizagem é crucial se havemos 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 conseqüentes 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.

Muitos professores, ao se colocarem à frente de uma classe, tendem a se ver como especialistas na disciplina que lecionam a um grupo de alunos interessados em assistir a sua as aulas. Dessa forma, as ações que desenvolvem em sala de aula podem ser expressas pelo verbo ensinar ou por correlatos, como: instruir, orientar, apontar, guiar, dirigir, treinar, formar, amoldar, preparar, doutrinar e instrumentar. A atividade desses professores, que, na maioria das vezes, reproduz os processos pelos quais passaram ao longo de sua formação, centraliza-se em sua própria pessoa, em suas qualidades e habilidades. Assim, acabam por demonstrar que fazem uma inequívoca opção pelo ensino.

Esses professores percebem-se como especialista em determinada área do conhecimento e cuidam para que seu conteúdo seja conhecido pelos alunos. “A sua arte é a arte da exposição” (LEGRAND, 1976, p. 63). Seus alunos, por sua vez, recebem a informação, que é transmitida coletivamente. Demonstram a receptividade e a assimilação correta por meio de “deveres”, “tarefas” ou “provas individuais”. Suas preocupações básicas podem ser expressas por indagações como: “Que programa devo seguir?”. “Que critério deverá utilizar para aprovar ou reprovar os alunos?”.

Mas há professores que vêem os alunos como os principais agentes do processo educativo. Preocupam-se em identificar suas aptidões, necessidade e interesses com vistas a auxiliá-los na coleta das informações de que necessitam no desenvolvimento de novas habilidades, na modificação de atitudes e comportamentos e na busca de novos significados nas pessoas, nas coisas e nos fatos. Suas atividades estão centradas nas figuras do aluno, sem suas aptidões, capacidades, expectativas, interesses, possibilidades, oportunidades e condições para aprender. Atuam, portanto, como facilitadores da aprendizagem, segundo a linguagem utilizada por Carl Rogeres (1902-1987). Os educadores progressistas, preocupados com uma educação para a mudança, constituem os exemplos mais claros de adoção desta postura. Seus alunos não incentivados a expressar suas próprias idéias, a investigar com independência e a procurar os meios para o seu desenvolvimento individual e social.

À medida que a ênfase é colocada na aprendizagem, o papel predominante do professor deixa de ser o de ensinar, e passa a ser o de ajudar o aluno a aprender. Neste contexto, educar deixa de ser a “arte de introduzir ideia na cabeça das pessoas, mas de fazer brotar ideais” (WERNER, BOWER, 1984, p. 1-15). As preocupações básicas desses professores por sua vez, são expressas em indagações como; “Quais as expectativas dos alunos”, “Em que medida determinado aprendizado poderá ser significativa para eles?”, “quais as estratégias mais adequadas para facilitar seu aprendizado?”

Consciente ou inconsciente, os professores tendem a enfatizar um ou outro pólo, o que faz com que sua atuação se diversifique significativamente. Em apoio à postura que enfatiza o ensino, costuma-se lembrar de que o magistério é uma vocação, que a missão do professor é a de ensinar, que para isso é que ele se preparou e que, à medida que seja um especialista na matéria e que domine por meio da metodologia de ensino, o que é repassado aos alunos.

Muitas críticas, no entanto, têm sido feitas à postura dos professores que conferem maior ênfase ao ensino. Segundo Paulo Freire (2002, p.86).

Mas a ênfase na aprendizagem, a despeito de seus inegáveis méritos humanistas e do embasamento nas modernas teorias e pesquisas educacionais, também tem gerado equívocos. Há professores que exageram o peso a ser atribuído às qualidades pessoais de amizade, carinho, compreensão, amor, tolerância e abnegação e simplesmente incluem a tarefa de ensinar de suas cogitações funcionais. Alicerçados no princípio de que “ninguém ensina ninguém”, atribuído a Rogers, muitos professores simplesmente se eximem da obrigação de ensinar. Na verdade, o que passam a fazer nada mais é que, mediante o argumento da autoridade, dissimular sua competência técnica. Além disso, à medica que esses professores desprezam a tarefa de ensinar, “entram no jogo das classes dominantes, pois a estas interessa um professor bem comportado, um missionário de um apostolado, um abnegado; tudo, menos um profissional que tem como função principal o ensino” (ALMEIDA, 1986, p.78)

Para muitos professores universitários, essa polemica não existe. Boa parte desses professores aprendeu seu oficio como os antigos aprendiam: fazendo. Os professores universitários não recebem preparação pedagógica especifica e menos ao longo da sua vida profissional raramente tem a oportunidade de participar em cursos, seminários ou reuniões sobre os métodos de ensino e avaliação da aprendizagem. A pedagogia fica, portanto, ao sabor dos dotes naturais de cada professor.

**1.3- Como abordar o processo de ensino**

O fenômeno educativo não é uma realidade acabada capaz de ser identificada clara e precisamente em seus múltiplos aspectos. Por ser um fenômeno humano e histórico, tende a ser bordado sob diferentes óticas. Mizukami (1986) define cinco abordagens: tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista e sociocultural, que são apresentadas a seguir.

**Abordagem comportamentalista**. Para os comportamentalista ou behavioristas, o conhecimento é o resultado direto da experiência. A escola é reconhecida como a agencia que educa formalmente e os modelos educativos são desenvolvidos com base na análise dos processos por meio dos quais o comportamento é modelado e reforçado. O professor é visto como um planejador educacional que transmite conteúdos que tem como objetivo o desenvolvimento de competências. Para Skinner, um dos principais teóricos desta abordagem, a realidade é um fenômeno objetivo e o ser humano é um produto do meio, portanto, ser controlado e manipulado. Dessa forma, o ensino se dá num processo que tem como modelo do trabalho pelo professor, não interessado tanto a atividade mais autônoma do estudante.

**Abordagem tradicional**. Esta abordagem privilegia o professor como especialista, como elemento fundamental na transmissão dos conteúdos. O aluno é considerado um receptor passivo, até que, de posse dos conhecimentos necessários, torna-se capaz de ensiná-los a outros e a exercer eficientemente uma profissão. Essa abordagem denota uma visão individualista do processo educativo e do caráter cumulativo do conhecimento. O ensino é caracterizado pelo verbalismo do professor e pela memorização do aluno. Sua didática pode ser resumida em “dar lição” e “tomar lição”, e a avaliação consiste fundamentalmente em verificar a exatidão da reprodução do conteúdo comunicado em aula.

**Abordagem humanista**. Esta abordagem fica predominantemente o desenvolvimento da personalidade dos indivíduos e tem Carl Rogers como um de seus principais teóricos. O professor não transmite conteúdos, mas dá assistência aos estudantes, atuando como facilitador da aprendizagem.

**Abordagem cognitivista**. Esta abordagem é fundamentalmente interacionista. O conhecimento é entendido como produto das interações entre sujeito e objeto, não enfatizando nenhum pólo desta relação, como acontece na abordagem comportamentalista, que enfatiza o objeto, e na humanista, que enfatiza Bruner. O cognitivismo considera o indivíduo como um sistema aberto, que passa por reestruturações sucessivas, em busca de um estágio final nunca alcançado completamente. Assim, a escola deveria proporcionar ao estudante as oportunidades de investigação individual que lhe possibilitassem aprender por si próprio. O ensino compatível com esta abordagem deveria fundamentar-se no ensino-aprendizagem, na pesquisa e na solução de problemas por parte do estudante e não na aprendizagem de definições, nomenclaturas e fórmulas. A estratégia geral do processo seria a de ajudar o estudante no desenvolvimento de um pensamento autônomo, crítico e criativo. Não seriam privilegiadas ações finalistas, mas mediadoras do processo de aprendizagem. Estas deveriam contribuir para a organização do raciocínio com vistas a lidar com informações, estabelecer relações entre conteúdos e conduzir a uma generalização cognitiva que possibilitasse sua aplicação em outras situações e momentos da aprendizagem. Aos professores caberia proporcionar a orientação necessária para que os objetos pudessem ser explorados pelos estudantes sem o oferecimento de soluções prontas.

**Abordagem sociocultural**. Esta abordagem enfatiza os aspectos socioculturais que envolvem o processo de aprendizagem. Assim como o construtivismo, esta abordagem pode ser considerada interacionista. No entanto, confere ênfase especial ao sujeito como elaborador e criador do conhecimento. O ser humano torna-se efetivamente um “ser sujeito” à medida que, integrado ao seu contexto, reflete sobre ele e torna consciência de sua historicidade. A educação torna-se, portanto, fator de suma importância na passagem das formas mais primitivas de consciência para uma consciência crítica. Sendo o ser humano sujeito de sua própria educação, as ações educativas devem ter como principais objetivos promovê-lo e não ajustá-lo à sociedade. Um dos principais representantes desta corrente é Paulo Freire, para quem a verdadeira educação é a educação problematizadora, que auxilia na superação da relação opressor-oprimido. A essência desta educação é a dialogicidade, por meio da qual educador e educando tornam-se sujeitos de um processo em que crescem juntos. Nessa abordagem, o conhecimento deve ser entendido como uma transformação contínua transmissão de conteúdos programados.

1. **A NECESSIDADE DOS ESTUDOS DIDÁTICOS DIRIGIDOS AO ENSINO DE NÍVEL SUPERIOR**

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

1. Conceito de aprendente: o adulto é responsável pela sua aprendizagem com plena capacidade de auto desenvolvimento;
2. Necessidade de conhecer: os adultos sabem de sua necessidade de conhecimento e como colocá-lo em prática é o fator decisivo para seu comprometimento;
3. Motivação para aprender: as motivações externas como incremento salarial, promoções, boas notas são importantes, todavia, as motivações internas tais como vontades pessoais de crescimento, autoestima, autoconfiança são mais relevantes e decisivas para o aprendizado do adulto.
4. 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 contes opcionais colocadas à livre disposição do aluno adulto;
5. 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 percebe aplicação imediata do conhecimento e está pronto para aprender o que decide aprender. (LIMA, 2006; GIL, 2008)

Outro ator 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 ouvem, 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 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 intelectivo, afetivo e volitivo. (PERRISSÉ, 2004, p. 45. Grifo nosso)

Não obstante, a maioria dos docentes universitários ainda planeja 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, mais 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 relembrar as idéias de Freire (2007) O pontar, 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 continua 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 vivencias. 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 o 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:

1. Elaborar um diagnóstico das necessidades e expectativas dos estudantes. Esta avaliação diagnóstica prévias 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;
2. 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;
3. 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 conteudisticas e sejam de interesse e relevante para o grupo;
4. 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;
5. Promover projetos de investigação cientifica 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;
6. 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;
7. 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 apresenta, o docente universitário têm à sua frente excelentes oportunidades para buscar qualificar-se qual professor reflexivo que na concepção de Perrenoud (2001) é a chave da profissionalização do oficio.

**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 induzem o docente a atuar qual mediador que deve ser capaz de 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 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 revisada visando à reinvenção das nossas práticas docentes. Sugerimos como tópicos d 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. Psicologia educativa: um ponto de vista cognitivo. 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 SAÉN, Julia. Didáctica Prática para enseñanza media y superior. Montevidéu: Magro, 2007.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à pratica 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](http://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](http://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 necessários à educação do futuro. 11ª ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO. 2006.

PERISSÉ, Grabriel. 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 oficio 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. Teorias cognitivas del aprendizaje. 7ª ed. Madrid: Morata, 2002.