

A relevância da formação didático-pedagógica na docência universitária

Ricardo de Oliveira Ramalho¹
Maria Celeste de Moura Andrade²

Resumo: Com a expansão da oferta do Ensino Superior no Brasil, as oportunidades para os profissionais que almejam atuar como docentes cresceram significativamente. Por um bom tempo, predominou a ideia de que para um profissional ser considerado apto para lecionar no Ensino Superior, bastava tão somente que dispusesse de boa comunicação e domínio do conteúdo da área disciplinar que fosse ministrar. Erroneamente justificava-se que, pelo fato de o público-alvo ser constituído por adultos, não se fazia necessário o processo sistemático de formação pedagógica dos docentes. Nesta perspectiva, este artigo objetiva, por meio da pesquisa bibliográfica e de um estudo de campo com abordagem qualitativa, analisar questões relativas às representações dos professores universitários sobre a relevância da sua formação didática e seus reflexos na aprendizagem dos estudantes. Os fundamentos teóricos do estudo foram baseados, sobretudo, em autores que tratam do Ensino Superior: FERREIRA & ANDRADE (2015); ANASTASIOU & ALVES (2007); CHARLOT (2006); PIMENTA (2005); MASETTO (2003) VASCONCELOS (2000); VEIGA (2000). Os resultados apontaram que grande parte dos professores pesquisados, mesmo com titulação de mestres e doutores, nunca se submeteram a uma formação didática específica. Sendo assim, ao discutir a temática definida, o presente trabalho pretende contribuir para o questionamento dessas pseudo-verdades no âmbito acadêmico, estimulando a necessidade de formação continuada do docente universitário, tanto no aspecto pedagógico quanto no do conteúdo específico que leciona.

Palavras chave: Educação Superior, Didática, Formação Pedagógica do Professor.

Abstract: With the expansion of the supply of higher education in Brazil, opportunities for professionals who aim to act as teachers grew significantly. For a long time, the idea that predominated for a professional to be deemed fit to teach in higher education, enough so only willing good communication and mastery of the content of the subject area that was minister. Mistakenly was justified that because of the audience consists of adults was not necessary the systematic process of pedagogical training of teachers. In this perspective,

¹ Especialista em Planejamento e Gestão Estratégica pelo Centro Universitário Internacional Uninter, Assessor de Recursos Humanos e Extensão do Centro Universitário do Planalto de Araxá (UNIARAXÁ)

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, coordenadora e professora do Curso de Especialização em Docência Universitária do Centro Universitário do Planalto de Araxá (UNIARAXÁ).

this article aims, through literature and a field study with a qualitative approach to analyze issues relating to the representations of university professors on the relevance of their didactic training and its effects on student learning. The theoretical foundations of the study were based primarily on authors who deal with the Higher Education: FERREIRA & ANDRADE (2015); ANASTASIOU & ALVES (2007); CHARLOT (2006); PIMENTA (2005); MASETTO (2003); VASCONCELOS (2000); VEIGA (2000). The results showed that most of the teachers surveyed, even with titles of masters and doctors, never submitted to a specific didactic training. Thus, when discussing the defined theme, this study aims to contribute to the questioning of these pseudo-truths in the academic, stimulating the need for continuing education of university teaching, both in the pedagogical aspect and on the specific content that teaches.

Keywords: Higher Education, Didacticism, Pedagogical Teacher Training.

Introdução

Neste trabalho, partimos do pressuposto de que a Didática na Educação Superior é de suma importância para o aprendizado efetivo dos universitários, uma vez que é por meio dessa ciência/arte que os alunos realmente apreendem o conteúdo lecionado, não ficando limitados a decorar, assimilar e repetir o que foi pretensamente “transmitido” pelo professor. Partimos também do pressuposto de que é apenas por meio de uma aula didaticamente elaborada, que o aluno torna-se um elemento ativo na construção do conhecimento, única possibilidade de absorção de novos saberes. Esses pressupostos levam em consideração que, embora a Didática seja tradicionalmente definida como “a ciência e a arte do ensino”. (HAYDT, 2000, p.144), sua perspectiva hoje é, prioritariamente, a da aprendizagem, contrapartida indispensável da proposta do referido ensino. Esta nova perspectiva leva alguns autores a se referirem ao processo como “ensinagem” (ANASTASSIOU & ALVES, 2007), fundindo as duas expressões tão significativas do processo, ambas prescindindo, na perspectiva desse artigo, de formação didática.

Atualmente, os autores envolvidos com questões educacionais não aprovam o posicionamento de que, para ser docente universitário, basta ter uma boa comunicação e um bom domínio do conteúdo. O facilitador do ensino na Educação Superior, como o de qualquer outro nível, necessita, obviamente, de profundos conhecimentos na área que leciona, mas também de competências e habilidades didático-pedagógicas suficientes para tornar o aprendizado mais eficaz. Além disso, o catedrático universitário precisa ter uma visão de mundo, de ser humano, de ciência e de educação compatíveis com a natureza de seu cargo.

Partindo desses pressupostos, as instituições que trabalham com Educação Superior têm a incumbência de empenhar-se em buscar professores titulados em sua área e que possam somar com sua experiência profissional para a qualidade do curso, mas, também, devem propiciar a eles a capacitação pedagógica para atuação em sala de aula (caso não a possuam) e envolvê-los nela, continuamente. (BEHRENS, 1996).

Novos rumos na Educação Superior estão se estruturando com o foco na aprendizagem, ou seja, no aluno. Esse fator representa uma mudança sem precedentes na docência universitária, uma vez que o objetivo final da educação é a aprendizagem, e é, a partir dela, que se avaliam os discentes, os docentes e as Instituições de Ensino Superior. O que é realmente relevante é que o aluno aprenda e não somente que o professor “ensine”, pois, este aspecto, isoladamente, não garante a produção do conhecimento. Nessa perspectiva, o bom docente não é o que ensina muitas coisas, mas sim aquele que consegue que seus alunos aprendam a aprender, em qualquer circunstância de sua vida, independente da presença do professor.

Neste sentido, este artigo objetiva abordar a didática do professor universitário, compreendendo a sua relevância e seus reflexos na aprendizagem dos estudantes. A pesquisa elaborada através de um questionário aplicado a quarenta e dois (42) professores universitários de Araxá e região, investigou as representações dos professores sobre a necessidade de formação pedagógica. A análise dos resultados da pesquisa foi embasada bibliograficamente em autores que tratam prioritariamente sobre o Ensino Superior (FERREIRA & ANDRADE, 2015; ANASTASIOU & ALVES, 2007; CHARLOT, 2006; PIMENTA, 2005; MASETTO, 2003; VASCONCELOS, 2000; VEIGA, 2000).

Concordamos com Carvalho (2005), sobre a importância de nos informarmos do que outros estudos e/ou autores estão divulgando acerca dos aspectos que são discutidos nesta pesquisa. Os resultados do estudo apontaram que grande parte dos professores pesquisados, mesmo com titulação de mestres e doutores, nunca se submeteram a uma formação didática específica. Ao discutir a temática definida, o trabalho afirma a importância, no âmbito acadêmico, da necessidade de formação continuada do docente universitário, tanto no aspecto pedagógico quanto no conteúdo específico que leciona.

Didática na Educação Superior

Observa-se que o acesso à Educação Superior se modificou extraordinariamente nos últimos anos. De um olhar educacional mais elitista, voltado à “alta cultura”, para um estrondoso processo de massificação, com o ingresso das camadas populares, conforme salienta Charlot (2006). Se é válido e salutar o comparecimento de todos nos ambientes escolares, é, por outro lado, consternador refletir sobre as recentes e imprescindíveis conjunturas pedagógicas que nem sempre atendem à demanda. Exatamente por essa realidade é que os processos de “ensinagem”, “em que ensinar predominou sobre o aprender”. (PIMENTA, 2005, p.26), que a formação didática dos professores universitários se tornou mais evidentemente necessária. Ensinar a alunos cuja autonomia no aprender já estava consolidada desde o Ensino Fundamental e Médio é uma coisa, mas o novo acesso à Universidade, com processos seletivos nem sempre criteriosos, traz de roldão, alunos que não haviam “aprendido a aprender”. E como professores que não tiveram formação pedagógica vão poder ajudá-los?

O verbo ensinar, do latim *insignare*, exprime a ideia de instruir sobre, indicar com um sinal, mostrar algo, mas, sobretudo, despertar para o conhecimento. Como outros verbos de elocução, ensinar contém, em si, duas ênfases: uma utilização intencional e uma de resultado, ou seja, a intenção de ensinar e a efetivação do objetivo almejado (REBOUL, 1982).

A didática envolve as ferramentas e técnicas que o professor irá utilizar para que o discente entenda e se aproprie das informações para construir, ele mesmo, seu conhecimento. Trata-se dos métodos e recursos empregados, bem como da postura do professor frente às aulas, sempre focando a aprendizagem do aluno. O professor do Ensino Superior que não possui didática e só pensa na transmissão do conteúdo, acaba atuando sem se preocupar com a performance dos alunos, ou melhor, sem se importar com a formação plena e integral do sujeito. (DEMO, 2003).

Aprender e ensinar são duas situações diferentes. O fato de não aprender aquilo que é ensinado trata de uma possibilidade real, uma defasagem perfeitamente normal dentro do processo de conhecimento que envolve a relação ensino-aprendizagem. O que ocorre de forma recorrente é ensino sem aprendizagem como também aprendizagem sem ensino.

O fato de ensinar sem que isso se converta em aprendizagem efetiva é muito comum e acontece cotidianamente no Ensino Superior. Se todo ensino se traduzisse automaticamente em aprendizagem, todos os discentes seriam gênios. A questão é que existe uma grande lacuna, bem como um grande desperdício entre a abundante informação que é transmitida, muitas vezes, sem o devido embasamento didático e a informação que é efetivamente registrada, aprendida e processada pelo aluno, convertida em conhecimento posteriormente.

Muitos estudos e pesquisas elucidam que o ensino é, ainda, em geral, tradicional, preocupando-se com a simples memorização e repetição de nomes, fórmulas e cálculos, inteiramente descontextualizados do cotidiano em que os alunos estão inseridos (SANTANA; WARTHA, 2006).

O aluno registra palavras ou fórmulas sem compreendê-las. Repete-as simplesmente para conseguir boas classificações ou para agradar ao professor (...) habitua-se a crer que existe uma 'língua do professor', que tem de aceitar sem a compreender, um pouco como a missa em latim. (...) O verbalismo estende-se até às matemáticas; pode-se passar a vida inteira sem saber porque é que se faz um transporte numa operação; aprendeu-se, mas não se compreendeu; contenta-se em saber aplicar uma fórmula mágica. (REBOUL Apud PIMENTA, ANASTASIOU, 2005, p.112).

No enredo da didática tradicional, a maneira pela qual o docente organiza as atividades para alcançar as metas de ensino é configurada a partir do seu aspecto quantitativo. Isso indica que ele ressalta o repasse de conhecimentos, a transmissão do saber historicamente acumulado. Assim, o método de ensino é pensado a partir de uma concepção divagante e universalista.

O destaque da didática no “ser que aprende”, como protótipo para o Ensino Superior, modifica o papel dos protagonistas do processo: “ao aprendiz cabe o papel central de sujeito que exerce as ações necessárias para que aconteça sua aprendizagem”. (MASETTO, 2003, p.88). E o professor torna-se “apenas um orientador e organizador das situações de ensino” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p.148).

O facilitador didático, atualmente, é aquele que ensina o universitário a multiplicar o que absorveu. É, assim, um incitador, que direciona e influencia a aprendizagem. Todavia, não se refere aqui a um ensinar letárgico, mas um ensinar atuante, no qual o aprendiz é sujeito da ação, e não sujeito-paciente. Fundamentalmente, fica clarificado que o docente, agora, é o formador e, como tal, precisa ser proativo, integrador, comunicador, indagador, criativo, cooperador, eficiente, flexível, criador de conhecimento, difusor de informação e comprometido com as transformações desta nova era.

Segundo Vasconcelos (2000, p. 99), para o professor tornar efetiva “A sua atuação profissional enquanto docente, não há como ignorar o fato de que o centro de toda e qualquer ação didático-pedagógica está sempre no aluno e, mais precisamente, na aprendizagem que esse aluno venha a realizar”.

A educação universitária, também, está insegura diante das atuais políticas de avaliação externa, que, sob a lógica do mercantilismo e do produtivismo, exigem dos professores posturas adversas: de um lado, render e frutificar a qualquer custo, de outro, criar meios criativos para tornar o ensino relevante, mesmo quando os currículos tornam-se pouco a pouco, rúpteis e obsoletos. A oratória sobre as práticas torna-se mais preciosa do que as próprias práticas.

Nesse contexto, os cursos, almejando uma “boa” classificação nas avaliações externas, necessitam mostrar, em seus projetos de ensino, uma propositura que nem sempre é executada. Assim, os docentes sentem-se desamparados e sem oportunidades de atuar coerentemente com a proposta curricular e caem na fórmula da quantidade de conteúdos se sobrepondo à qualidade da competência da aprendizagem construída. A razão pedagógica se dissipa e entra em cena a razão burocrática.

Por esse e outros tantos motivos, uma nova didática está em voga, ela está aí para provocar, apoiar e respaldar as práticas da docência universitária. Uma vez que esses profissionais, em sua maior parte, não se formaram docentes, mas, por serem especialistas em suas áreas de formação, tornaram-se professores e esses questionamentos precisam estar presentes. Possuem eles, os conhecimentos teóricos e os oriundos da experiência na área que lecionam? Esse não é o foco dessa pesquisa. Mas, possuem formação didático-pedagógica para o exercício da docência superior? Esse sim, foco do estudo em pauta, nos levou à pesquisa realizada, através de um questionário aplicado a quarenta e dois (42) professores universitários de Araxá e região.

A partir das respostas obtidas criamos gráficos, para efetuarmos uma análise mais aprofundada.

Gráfico 1 – Em qual área você leciona? (Araxá-MG, 2016)



Gráfico 2 – Você possui Formação Didático-Pedagógica? (Araxá-MG, 2016)



Gráfico 3 – Análise do percentual de Formação Didático-Pedagógica por área (Araxá-MG, 2016).



Dos que possuíam formação didático-pedagógica, perguntamos em qual nível, se deu esta formação.

Gráfico 4 – Em qual nível? (Araxá-MG, 2016)



Gráfico 5 – Qual importância você atribui a esse tipo de formação? (Araxá-MG, 2016)



Os gráficos a seguir, (6 ao 10) representam a importância atribuída pelos professores (separados por área) a formação didático-pedagógica.

Gráfico 6 – Análise da importância atribuída à formação didático-pedagógica, pelos professores da área de Administração/Gestão (Araxá-MG, 2016).

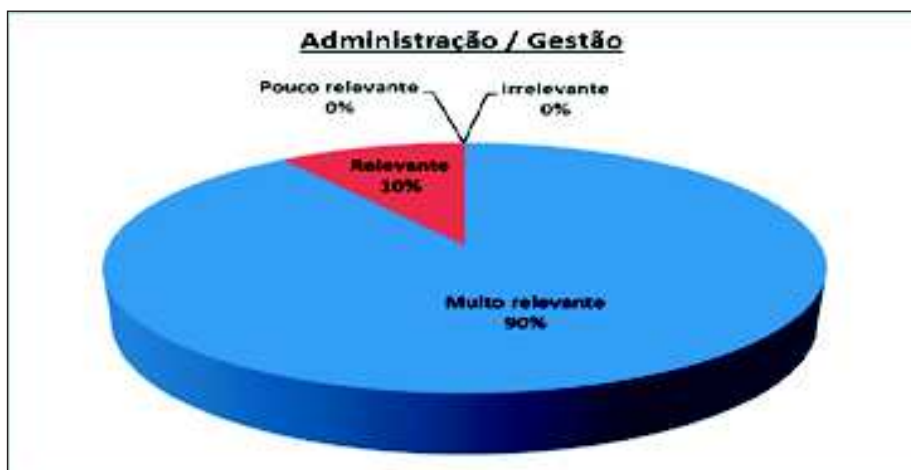


Gráfico 7 – Análise da importância atribuída à formação didático-pedagógica, pelos professores da área de Engenharias (Araxá-MG, 2016).

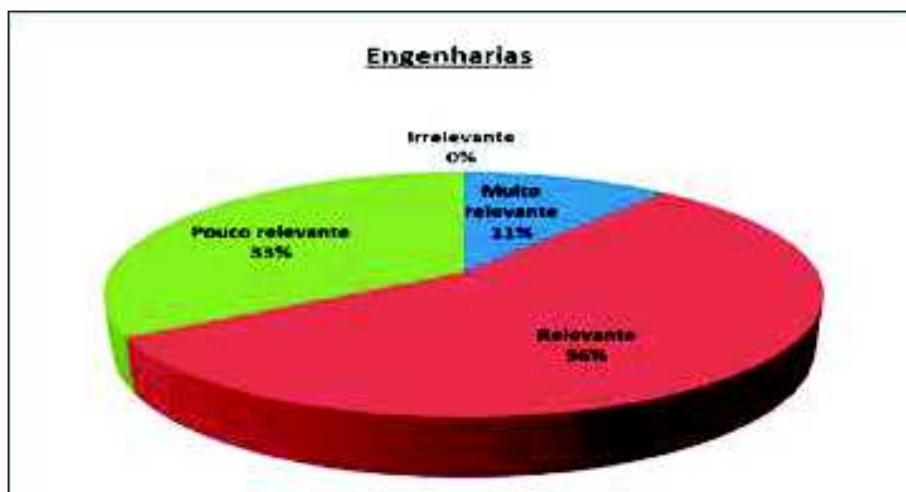


Gráfico 8 – Análise da importância atribuída à formação didático-pedagógica, pelos professores da área de Saúde (Araxá-MG, 2016).

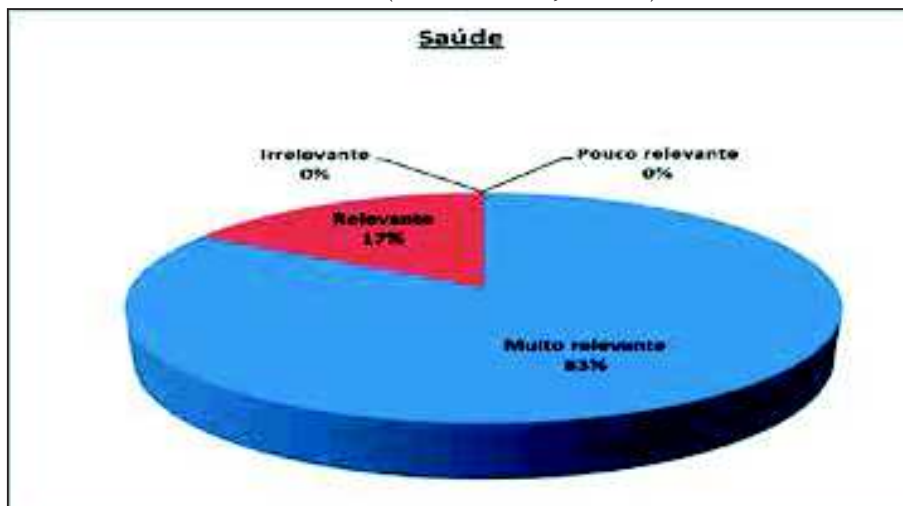


Gráfico 9 – Análise da importância atribuída à formação didático-pedagógica, pelos professores da área de Educacional (Araxá-MG, 2016).

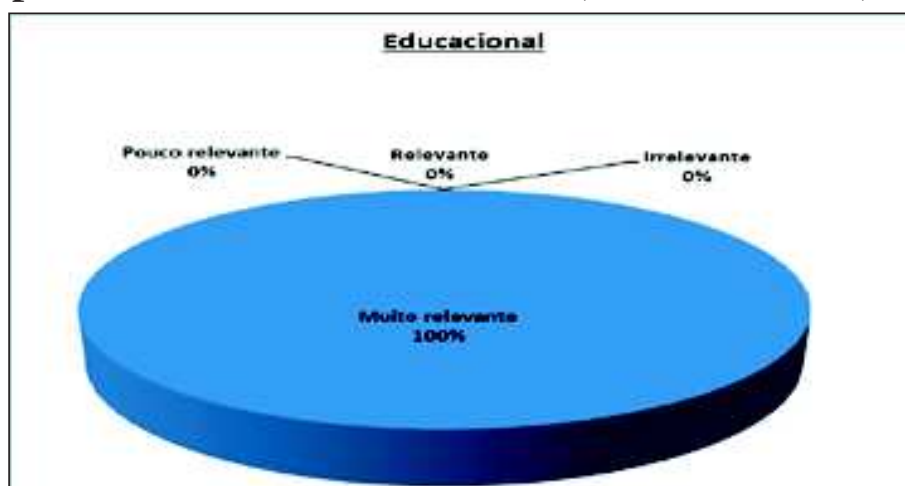
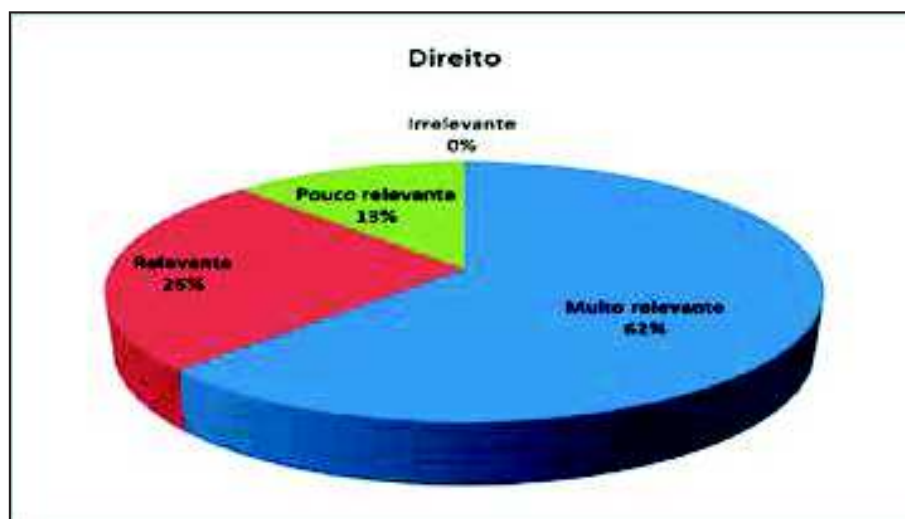


Gráfico 10 – Análise da importância atribuída à formação didático-pedagógica, pelos professores de Direito (Araxá-MG, 2016).



Mesmo essa pesquisa apontando que a maioria dos professores universitários consideram relevante a formação didático-pedagógica, as ações desses docentes comentadas na bibliografia pertinente constataam as dificuldades da docência universitária em passar da simples transmissão à produção de conhecimento. (FERREIRA & ANDRADE, 2015; ANASTASIOU & ALVES, 2007; CHARLOT, 2006; PIMENTA, 2005; MASETTO, 2003; VASCONCELOS, 2000 e VEIGA, 2000). Para eles, uma das mais relevantes escolhas a serem feitas pelo docente dá-se entre o ensino e a aprendizagem, pois a maioria, ainda, opta pelo ensino.

Esses docentes percebem-se como *experts* em determinada área do conhecimento e cuidam para que seu conteúdo seja conhecido pelos alunos, como se isso fosse possível. “A sua arte é a arte da exposição” (LEGRAND, 1976, p.63). Seus discentes, por sua vez, recebem a informação que é repassada em grupo. Evidenciam a receptividade e a compreensão correta por meio de “lições”, “tare-

fas” ou “testes individuais” pontuais. As principais inquietações destes professores podem ser demonstradas em questionamentos como: “Que processos usar para que aprendam o que ensino?” “O que esperam os alunos?”; “Em que proporção, demarcado aprendizado poderá ser relevante para eles?”; “Quais os subterfúgios, artifícios e táticas mais indicadas para simplificar e favorecer seu aprendizado?” “Que sistema e/ou plano devo seguir?”. “Que preceito devo empregar para facultar ou reprovar os alunos?” A maioria fica decepcionada com os resultados dos alunos nas avaliações. Isso reflete que há ainda um descompasso entre o que foi “ensinado” e o que foi “aprendido”

Todavia, existem professores que encaram os alunos como os principais responsáveis pelo próprio processo de aprendizagem. Centralizam suas energias para identificar as habilidades, necessidades e interesses dos alunos, com o intuito de ajudá-los na coleta das informações de que precisam para o desenvolvimento de novas aptidões, mudança de atitudes e comportamentos e busca de novos significados sobre as pessoas, as coisas e os fatos. Suas tarefas estão concentradas na figura do aluno, em suas capacidades, expectativas, interesses, possibilidades, oportunidades e condições para aprender. Esses professores trabalham, portanto, na perspectiva de uma nova didática, como colaboradores da aprendizagem. Como propõe Carl Rogers (1986, p.131.), “o homem educado é o homem que aprendeu a aprender”.

Os educadores progressistas, preocupados com uma educação para a mudança, constituem os exemplos mais claros de adoção desta postura descentralizadora. Seus alunos são incitados a explicar suas próprias ideias, a investigar com independência e a buscar os mecanismos para o seu desenvolvimento enquanto indivíduos da sociedade em que estão inseridos.

A didática passou a ser vista, principalmente, como um conjunto de estratégias para proporcionar subsídios metodológicos aos professores. (OLIVEIRA, 2003).

À proporção que o foco é depositado na aprendizagem, o papel preponderante do docente deixa de ser o de ensinar e passa a ser o de auxiliar o aluno a aprender. Nesta perspectiva, educar deixa de ser a arte de introduzir ideias na cabeça das pessoas, mas sim, de fazer brotar ideias delas.

O destaque na aprendizagem, apesar de seus incontestáveis valores humanistas e do alicerce nas recentes teses e descobertas educacionais, também, tem originado desacertos. Há docentes que excedem no peso a ser outorgado aos atributos pessoais de altruísmo, amizade, carinho, compreensão, amor, tolerância e abnegação, e, simplesmente, excluem a tarefa de ensinar de suas atribuições funcionais, embasados no princípio de que “ninguém ensina ninguém”, atribuído a Carl Rogers (1986). Muitos docentes meramente exoneram-se da obrigação de ensinar. Na realidade, o que passam a fazer, nada mais é que, sob o pressuposto da autoridade, impor uma pretensa competência técnica. Além do que, à medida que esses docentes menosprezam a tarefa de ensinar, “entram no jogo das classes dominantes, pois a estas interessam 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 a maioria dos docentes universitários essa refutação inexistente. Muitos desses docentes assimilaram seu ofício como os antigos aprendiam: executando! “Colocando a mão na massa”. O que o estudo comprovou, como vimos, é que os docentes do Ensino Superior não recebem preparação pedagógica específica. Muitos, pontual e esporadicamente, têm a oportunidade de participar de cursos, seminários ou reuniões sobre as práticas de ensino/aprendizagem e avaliação do desempenho. A pedagogia fica assim à mercê das virtudes inerentes a cada docente. Por outro lado, algumas Instituições de Ensino Superior, preocupadas com a qualidade da aprendizagem dos seus alunos e buscando obter um diferencial competitivo, buscam melhorias. Esses dados podem ser confirmados via artigo referente ao Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Docência Universitária do Centro Universitário do Planalto de Araxá (Uniaraxá).

Pensando nesta perspectiva é que o Centro Universitário do Planalto de Araxá (Uniaraxá) propôs aos seus professores, por meio de sua Pós-Graduação *Lato Sensu* em Docência Universitária, a oportunidade de se refletir sobre o próprio trabalho docente em um curso de formação continuada, em que muitos, pela primeira vez, estão lidando diretamente com as concepções de Educação e Docência Universitária. (FERREIRA e ANDRADE, 2015, p.70)

Como se observa em Ferreira e Andrade (2015), visando à formação continuada para seus professores, sanar possíveis deficiências no processo de ensino-aprendizagem e oportunizar ampla troca de conhecimentos e experiências entre professores de diversas áreas, o Uniaraxá investe em uma formação didático-pedagógica para seu corpo docente.

Infelizmente, esta não é, ainda, a realidade da maioria das Instituições de Ensino Superior no Brasil, o que verdadeiramente acontece é que boa parte dos docentes universitários, ainda, compreende o ensino particularmente como transferência de saberes através dos momentos em que é exposto o conteúdo. Alguns, sobretudo os mais jovens, ficam atentos às mudanças pedagógicas no que tange às novas tecnologias de ensino, contudo, ainda adotam uma postura engessada e estática, usando essas tecnologias meramente para “instruir”, transmitir conhecimentos.

Isso não significa que todos os docentes ignorem a importância da qualidade do ensino a que são dedicados, mas que, de modo geral, não têm estímulos para trabalhar o seu potencial pedagógico ou nem possuem o referencial teórico necessário para a resolução de problemas em sala de aula, como gostariam. Desconhecem que o ensino é mais do que a simples (e impossível) transferência de saberes, que são exigidas técnicas e recursos para o desempenho desse papel ativo. Desconhecem, também, que a atenção primordial na prática educativa transfere-se, em grande parte, do ensino para a aprendizagem e que o docente, mais do que transmissor de saberes, é um colaborador da aprendizagem.

Não é preciso delongar-se muito nessa discussão para conferir que o ensino torna-se muito mais efetivo quando os discentes de fato participam. Os en-

contros tornam-se muito mais produtivos e atraentes quando são enriquecidos com os questionamentos feitos aos e pelos alunos. Uma resposta desencadeia uma informação adicional que fomenta outra pergunta e, conseqüentemente, outra resposta. Sendo assim, os encontros passam geralmente a requerer novas pesquisas, revisões, (re)significações, feitas individualmente por cada aluno. Esse é o significado do “aprender a aprender”.

A sugestão aqui apresentada é que se busquem ferramentas didáticas, facilitadoras de processos de ensino e aprendizagem em sala de aula numa compreensão pedagógica que propicie dinâmicas de ensino que concebam processos formativos aos discentes: processos de criação em equipe, de integração, de argumentação, de busca de novos embasamentos teóricos, de interesse para descobertas novas, de comunicação e expressão de seus conhecimentos; de instigamento de saberes anteriores, colocando-os no entendimento da necessidade de autoformação, gerando neles processos de empoderamento e cidadania transformadora.

Acreditamos que o Ensino Superior precisa se utilizar do embasamento de metodologias ativas, na concepção de uma didática crítica, mesmo tendo ciência de que tais técnicas, por necessitarem da participação efetiva dos discentes no processo de ensino-aprendizagem, podem gerar novos paradoxos nas aulas. Uma vez que não se pode, nesse processo, renunciar à qualidade de ensino, deve-se elencar, para se atingir o rigor do conhecimento, a faculdade de lidar com problemas complexos, de raciocinar criticamente, de argumentar frente a situações-problemas, de desenvolver a autoconfiança, a autodisciplina e a competência de ação na urgência. Deve-se, assim, banir a prática sem a ciência, o que seria um mero empirismo, o que não constitui o objetivo e pretensão do Ensino Superior. É de real importância formar indivíduos aptos a pensar com autonomia e gerar ideias próprias, com rigor, cientificidade e criatividade.

A aula universitária é a concretude do trabalho docente propriamente dito, que ocorre com a relação pedagógica entre professor e aluno. Ela é o *locus* produtivo da aprendizagem, que é, também, produção por excelência. O resultado do ensino é a construção do novo e a criação de uma atitude questionadora, de busca e inquietação, sendo local de construção e socialização de conhecimento e cultura. (VEIGA, 2000, p. 175).

Entendemos que a aula no Ensino Superior deve objetivar a união do princípio de um ensino universitário clássico com as demandas atuais de profissionalização, assegurando a prática de autonomia intelectual, da cientificidade nos saberes, da articulação e diálogo entre as lógicas de professores e alunos.

O percurso da Didática, transformando as práticas da Educação Superior, está começando: com muitos percalços a serem contornados e com muita matéria bruta a ser lapidada. Mas, temos evidências claras e comprobatórias de que será a Didática o grande instrumento que poderá revolucionar a realidade das aulas dos professores universitários.

Considerações finais

As Instituições de Ensino Superior (IES) são lugares de aprendizado e preparatório de futuros profissionais. É relevante que essas instituições incentivem sempre o aperfeiçoamento de seus professores, com o propósito de desenvolverem uma didática frutífera para o aprendizado do seu alunado e para incorporarem de fato o espírito pedagógico, necessário a qualquer professor.

O docente deve estar apto a trabalhar os conhecimentos de maneira atrativa, incitando o discente a sair de sua zona de conforto, incentivando-os a pensar, a refletir, a criar e envolver-se de forma efetiva nas aulas, encorajando a prática do ensino, pesquisa e extensão no seu cotidiano.

A eficácia da Educação Superior depende de todos os envolvidos, principalmente dos protagonistas do processo de aprendizagem: Docentes e Discentes. Neste artigo, buscou-se analisar as disparidades básicas existentes entre a chamada didática tradicional e a didática moderna, no tocante à Docência Universitária. Um confronto entre alguns fatores constitutivos da estrutura básica de ambas as didáticas, tais como o papel do professor e do aluno, o método de ensino, o conteúdo lecionado e as metas a serem conquistadas, propiciaram a abordagem do tema.

Deste trabalho, é factível concluir que a didática tradicional, focada na preocupação com o “ensinar”, continua prevalecendo nas práticas pedagógicas da Educação Superior, apesar do significativo progresso da didática moderna, focada na preocupação com a “aprendizagem”. Não obstante, esta última tem seu avanço reprimido por inúmeros empecilhos, dentre os quais, foi identificada pela pesquisa de campo a constatação da deficiente formação pedagógica dos professores universitários, paralelamente, contudo, à preocupação dos mesmos em acertar. São esses, amparados por iniciativas das IES, como os Cursos de Docência Universitária, que talvez expressem melhor o grande desafio do Ensino Superior nos dias de hoje, na perspectiva de uma ininterrupta inovação.

Referências:

- ALMEIDA, Guido. O professor que não ensina. São Paulo: Summus, 1986.
- ANASTASIOU, L. G. C. e ALVES, L. P. Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 7.ed. Joinville, PR: Univille, 2007.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. A formação continuada dos professores e a prática pedagógica. Curitiba: Champagnat, 1996.
- CANDAU, Vera Maria (Org.). Rumo a uma Nova Didática. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- CARVALHO, M.C.M. de Metodologia Científica: fundamentos e técnicas. 16. ed. Campinas,SP: Papyrus, 2005.

CHARLOT, Bernard. As novas relações com o saber na universidade contemporânea. In: NASCIMENTO, Jorge Carvalho do (Org.). Ensino Superior, Educação Escolar e Práticas Educativas Extra-Escolares. São Cristóvão-SE: Editora Universidade Federal de Sergipe, 2006, p. 11-31.

DEMO, Pedro. O novo papel dos professores. Suplemento - Folha Dirigida. São Paulo, ano X, n. 1017, 17 a 23 de out 2003.

FERREIRA, Jociene Bianchini; ANDRADE, Maria Celeste de Moura. Formação continuada de professores universitários: A experiência da primeira turma de pós-graduação em Docência Universitária do UNIARAXÁ. Revista Evidência, ano 11 v. 11, mai 2015.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. Curso de Didática Geral. São Paulo: Ática, 2000.

LEGRAND, Lous. A didática da reforma: um método ativo para a escola de hoje. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

MASETTO, Marcos Tarciso. Competência pedagógica do professor universitário. São Paulo: Summus, 2003.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales Oliveira; ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A prática de ensino de didática no Brasil: introduzindo a temática. . São Paulo: UNESP, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido; Anastasiou, Léa das Graças Camargos. Docência no Ensino Superior, 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

REBOUL, Olivier. O que é Aprender. Coimbra, Portugal: Livraria Almedina, 1982.

ROGERS, Carl. Liberdade de aprender em nossa década. 12. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

SANTANA, E.M.; WARTHA, E. J. O Ensino de Química através de jogos e atividades lúdicas baseados na teoria motivacional de Maslow. Anais do Encontro Nacional de Ensino de Química, 13, Campinas (Unicamp), São Paulo, 2006.

TEODORO, Antônio; Vasconcelos, Maria Lúcia (Org.). Ensinar e Aprender no Ensino Superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária. 2 ed. São Paulo: Mackenzie / Cortez, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico: continuidade ou transgressão para acertar? In: CASTANHO, M.E.L.M.; CASTANHO, S. (Org.). O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas: Papyrus, 2000.

***Ricardo de Oliveira Ramalho**

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/0559083211415956>

*** Maria Celeste de Moura Andrade**

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/5569891803553823>