

Organização do trabalho pedagógico no ensino superior: alternativas e desafios para o trabalho educativo

Alexandre de Paula Franco

Doutorando no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Mestre em Educação pela FEUSP, Coordenador do curso de Pedagogia do Centro Universitário Salesiano – unidade São Paulo, Professor das disciplinas de Didática e Coordenação do Trabalho na Escola na mesma instituição e Supervisor de Ensino Titular de Cargo Efetivo da Rede Estadual de São Paulo. FE USP / UNISAL.

Resumo: Este trabalho apresenta alguns apontamentos acerca de recentes pesquisas, escritos e alternativas que têm sido apontadas como formas de organizar o trabalho pedagógico no ensino superior. O propósito deste trabalho é demonstrar que a atividade docente nas escolas superiores não pode prescindir sob quaisquer justificativas de saberes pedagógicos que possibilitem qualificar o ensino, nas diferentes modalidades do ensino superior. Procuraremos apresentar, ainda que sucintamente, a indissociabilidade entre currículo, a metodologia de ensino e a concepção de educação que norteia o trabalho, compondo finalmente a orientação didática do mesmo, o que reitera a necessidade do desenvolvimento da competência docente, tema a ser profundamente discutido tanto na educação básica, quando na educação superior.

Palavras chaves: Trabalho pedagógico, ensino superior, estratégias de ensino, prática pedagógica e didática do ensino superior.

Title: Organization of the pedagogical work in college education: alternatives and challenges for the educational work

Abstract: This work presents some written references to recent researches, and alternatives that have been pointed out as ways to organize the pedagogical work in College Education. The purpose of this work is to show that the academic activity in Colleges cannot, under any circumstances, neglect the pedagogical knowledge that can qualify education in the various aspects of College Education. We are going to try and present, though briefly, the indissociability of the “Entre-curriculo”, the teaching methodology and the conception of education that guides the work, forming the didactic orientation of the work, which reaffirms the necessity academic competence development, which is a theme to be thoroughly discussed both in Basic and in College Education.

Keywords: Pedagogical work, college education, teaching strategies, pedagogical practice and college education didactics.

O currículo e os saberes pedagógicos no ensino superior

A idéia de currículo, pensada para as escolas de ensino superior, tem estreita ligação com o pensamento de Sacristán (1999) ao afirmar que o conhecimento sobre “fazer educação” nunca foi algo exclusivo dos professores e esta educação

deve balizar-se pela existência de um currículo mínimo. Assim, pensamos currículo como um saber constituído por elementos científicos, sociais e empíricos que vão se constituindo na história da humanidade e vão se configurando como campo cultural da sociedade e de determinados grupos.

Dito de outro modo, o currículo na educação superior deve garantir a articulação entre o campo do ensino e da pesquisa, embora este seja um dos maiores desafios a serem enfrentados pelas escolas superiores nas últimas décadas. De acordo com Bernardo (1989) as universidades carecem de espaço para os bons professores ou de pesquisa sobre a didática, a metodologia de ensino, embora também, em muitos casos, faltem condições para o exercício da pesquisa e conseqüentemente sua presença no currículo. A partir de suas pesquisas Bernardo afirma que:

O tema da indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa que, como sabemos, é considerado como um verdadeiro mito, por outros é considerado como a razão de ser e a forma de sobrevivência mesma da universidade (...). Creio que o fato verdadeiro de o ensino e a pesquisa serem colocados de maneira obrigatória, como estão postos, acabaram por transformar todos os professores em professores-pesquisadores, indivíduos que não conseguiram resolver em sua própria existência, essa associação forçada entre duas atividades distintas, que exigem ritmos de trabalho e condutas bastante diferenciadas (Bernardo, 1989, p. 36).

A realidade bem pontuada por Bernardo deixa claro que a busca de uma identidade dos docentes do ensino superior é resultante da complexidade que perpassa a organização curricular das escolas de ensino superior, visto que não raramente, nos deparamos com um cenário no qual em poucas universidades, a ênfase à pesquisa secundariza a importância da formação no ensino superior, desconsiderando sumariamente o papel de ensino também presente na universidade.

Enquanto isto, dezenas de milhares de instituições isoladas sequer vislumbram iniciativas, ainda que tímidas, de pesquisa o que lhes confere a situação de centros de ensino. Na maioria das vezes, afastados da produção de saberes que não sejam da docência e ainda por vezes precário, sem o investimento na sua investigação mais sistematizada, intencional e objetiva.

Observa-se então que, se há uma busca pela identidade por partes dos profissionais do ensino superior, que se encontram como pesquisadores, mas na maioria dos casos restritamente como docentes, não menos prioritário deve ser o encontro da identidade das escolas superiores, e continuamente de seus cursos, com o fortalecimento do projeto pedagógico. O projeto pedagógico institucional e de curso, configura-se como carta de intenções e marcos de trabalho na educação superior, e não tem a finalidade de uniformizar o encaminhamento dos cursos, ou a autonomia docente, mas contrariamente, contribui para que as peculiaridades e particularidades de cada formação se tornem prioridade, num conjunto de princípios maior. É portanto, uma forma de retroalimentar o fazer, e de se estabelecer procedimentos eficazes de avanço na qualidade, sem a qual não há salvação para a educação, e neste caso, não apenas uma qualidade de resultados e indicadores, mas sobretudo de mudanças (Greco, 2002).

Ao defendermos esta idéia de currículo, de pronto partimos do pressuposto clássico de seleção de conteúdos. Entretanto, os inúmeros trabalhos desenvolvidos por pesquisadores como Pacheco (1996), Zabala (1998), Moreira (1998, 2002, 2003), Lemos (2001), Oliveira (2004), Apple (2004) e Macedo

(2007) demonstram que a formação organizada, a partir de um currículo de formação, não se restringe aos conteúdos conceituais, a fatos ou conceitos, mas garante também procedimentos e atitudes que na educação superior se materializam não apenas através da atividade de ensino, mas também nas situações de pesquisa e de extensão comunitária dos conhecimentos institucionalmente produzidos ou contemplados.

Apple (2004) defende que o currículo escolar é uma forma institucional de se perpetuar determinadas formas de ideologia e controle, ou numa perspectiva mais progressista, de se avançar na compreensão dos fenômenos sociais, da ciência ou da cultura frente às mudanças do mundo. Partindo deste pressuposto, a idéia de currículo nas escolas de ensino superior precisa retomar a todo momento a importância da universidade na socialização dos saberes já produzidos em quaisquer de suas áreas, algo que se realiza pelo ensino. Por outro lado, é fundamental que existam possibilidades reais de pesquisa para que se avance nas descobertas e nas formas de se lançar o olhar sobre os problemas contemporâneos.

O currículo das escolas de ensino superior, seja no campo da pesquisa, ou do ensino, precisa corroborar para que reconheçamos as lógicas que muitas vezes coincidem na manifestação das diferentes ciências e dos problemas a serem investigados, o que implica na organização de cursos que ofereçam oportunidades de desenvolvimento de competências que transitem em diferentes áreas do conhecimento, rompendo assim com uma proposta pedagógica tão pragmática.

O currículo na educação superior exige, ao mesmo tempo, flexibilidade e intenso rigor. Pressupostos desejáveis não apenas para esta etapa da educação, e neste caso, como afirma Greco (2002), a proposta da educação superior não se basta apenas para a socialização, mas para a educação em si, uma vez que a primeira é impositiva, enquanto que a segunda pressupõe tomada de consciência, compreensão de seu papel social e construção de projeto de vida. Este princípio curricular para o ensino superior demanda uma conceituação clara sobre o ensino e a aprendizagem, nos diferentes cursos, e em diferentes modalidades de oferecimento nesta etapa educacional.

Na concepção de Sacristán (1999) todo conceito define-se dentro de um esquema de conhecimento. A compreensão de currículo depende de marcos variáveis para concretizar seu significado, porém a mais difundida é de que o currículo é o programa-resumo de conteúdos de ensino, embora esta seja limitada e parcial. Por conseguinte, para o pesquisador, definir conteúdo de ensino e como chegar a decidi-lo, implica em saber qual função queremos que cumpra, em relação aos indivíduos, à cultura herdada, à sociedade na qual estamos e a qual aspiramos conseguir. O currículo é uma forma de potencializar os saberes escolares para o conhecimento de mundo, fazendo a escola vida e não apenas forma de compreensão da vida; superar a lógica utilitarista, ressignificando a integração dos saberes, instrumento de articular respostas didáticas, pedagógicas e políticas ao processo de ensino.

Não menos complexo que a concepção de currículo, é a idéia que norteia a concepção de planejamento curricular a ser desenvolvida na atividade de ensino. Planejar o currículo pressupõe selecionar conteúdos. Intrinsecamente à tarefa de selecionar conteúdos cabe o estabelecimento de alguns critérios, a exemplo de significado, validade, interesse, adequação, exequibilidade, ajustamento à

capacidade dos alunos, que organizadamente podem ser sistematizados em tópicos, como bem trata Krasilchik (1998). Contudo, não se trata apenas de um programa de conteúdos, mas de um percurso a ser realizado para se atingir determinados marcos estabelecidos. Em um de seus artigos, a pesquisadora anuncia que a partir de elementos orientadores de propostas curriculares, são estabelecidos os critérios de seleção de conteúdos e o planejamento curricular, também na educação superior, como sugere:

Concepção de Currículo	Objetivo	Relação professor – aluno	Metodologia	Avaliação
Desenvolvimento cognitivo	Autonomia intelectual	Professor estimula para tornar o conhecimento significativo	Gerar situações problema	Soluções de problemas
Racionalismo acadêmico	Aquisição de conhecimentos e valores comprovados	Aluno receptor / professor responsável	Apresentação de conteúdo em exposições	Provas periódicas
Relevância pessoal	Ajustamento do estudante como indivíduo	Aluno deve ter consciência da liberdade – professor facilitador	Aprendizagem individualizante	Auto – avaliação
Reconstrução social	Construção de uma nova ordem social	Professor e alunos têm responsabilidades comuns	Gerar visão crítica do enfoque histórico	Ação

Krasilchik (1998)

Tabela 1. Tendências presentes nas propostas curriculares.

Podemos inferir que lidar com a opção metodológica a partir da concepção de ensino que norteia a instituição de ensino superior não é tarefa fácil, nem tampouco desprovida de abandono de novas referências de trabalhos e crenças sobre o que de fato é ensinar. Pimenta (2002), pautando-se nas pesquisas de Novoa (1992), Giroux (1990), Zeichner (1998), Linston e Zeichner (1993), Schon (1992), afirma que é necessário um escopo teórico e prático que nos permita e auxilie a atuar reflexivamente durante a atividade docente e, neste sentido, a reflexão é compreendida como algo maior do que o mero pensamento que é ato humanamente natural, mas sim, uma análise consciente, intelectual, fundamentada propositivamente em relação às questões investigadas durante o trabalho.

Concluindo que é fundamental a articulação dos ideais de formação com o projeto de cada curso superior, nos recorremos ainda a Marin (2003), que oportunamente destacou que é tal imprescindível que seja estabelecida a proposta didática-metodológica para o trabalho a ser desenvolvido, articulando as finalidades da educação superior, o sentido do trabalho docente nesta etapa, o encaminhamento pedagógico do trabalho, e os elementos constituintes do currículo, e em cada programa de curso.

Em toda situação de apropriação de saberes, sejam eles técnicos ou pedagógicos há uma certa esgotabilidade. No caso das situações de docência, devemos recorrer à prerrogativa de que não se ensina sem conteúdo e ainda, não há sentido na presença dos conteúdos e saberes se não forem objeto de ensino e aprendizagem no contexto na educação formal e mais pontualmente nas escolas de ensino superior. Não basta, portanto, apenas saberes que sejam técnicos, como propõem Pimenta, Anastasiou, Cavallet (2003):

O aperfeiçoamento da docência universitária exige, pois, uma integração de saberes complementares. Diante de novos desafios da docência, o domínio restrito

de uma área científica do conhecimento não é suficiente. O professor deve também desenvolver um saber pedagógico e um saber político. Este possibilita ao docente, pela ação educativa, a construção de consciência numa sociedade globalizada, complexa e contraditória. Conscientes, discentes e docentes fazem-se sujeitos da educação. O saber-fazer pedagógico por sua vez, possibilita ao educando a apreensão e a contextualização do conhecimento científico elaborado (Pimenta, Anastasiou e Cavallet, 2003, p.271).

Fica claro que a formação pedagógica do docente para a atuação no ensino superior é um dos aspectos fundamentais para que consigamos, de fato, alcançar a discussão mais pontual de outras questões desta etapa, como as ações afirmativas implantadas pelo Estado, o desempenho dos alunos em avaliações externas, a indissociabilidade entre ensino e pesquisa e, sobretudo, o papel social da universidade na sociedade contemporânea.

A formação do docente para o ensino superior deve garantir a aquisição de saberes pedagógicos que possam ser empregados na organização do currículo, na seleção de conteúdos, na opção metodológica, enfim, na construção da concepção didática norteadas pelo trabalho docente. Contudo, Azzi (2002) demonstra que saber pedagógico não é simplesmente a aplicação de técnicas sobre o conhecimento pedagógico, mesmo porque, estes elementos embora articulados tenham características específicas:

O saber pedagógico é o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta a ação docente, ou seja, é o saber que permite ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, e no contexto da escola em que atua. A prática docente é, simultaneamente, expressão desse saber pedagógico construído e fonte de seu desenvolvimento. Ao usar a expressão "saber pedagógico" para designar o saber, construído pelos professores no cotidiano de trabalho, estamos diferenciando-o do conhecimento pedagógico elaborado pelos pesquisadores e teóricos da educação. Não estamos, no entanto, reforçando a separação entre os que pensam e os que executam e ensino e a educação. Ao contrário, o que estamos querendo mostrar é que o professor, muitas vezes considerado um mero executor de tarefas, é alguém que pensa o processo de ensino. Algo que tem uma implicação histórica sobre sua identidade, as possibilidades, e limitações acerca do fazer pedagógico (Azzi, 2002, p.44).

Quando nos referimos aos saberes pedagógicos possivelmente construídos e desenvolvidos em situações de reflexão acerca da metodologia do ensino superior, estamos diante de outro sério problema que é justamente o de não incorrerem no erro de acreditar que as disciplinas pedagógicas devam ser superpostas às disciplinas específicas dos cursos superiores, como se fossem tão generalistas a ponto de com o mesmo tratamento didático e metodológico poderem dar conta das necessidades de todas as áreas de formação.

Estratégias para o ensino na educação superior e competência docente

Anastasiou & Alves (2003) apresentam uma série de estratégias possíveis nos processos de "ensinagem" no ensino superior, com a finalidade de que consigamos garantir aprendizagens mais eficazes. Indicam que o professor deve ser um estrategista, que seleciona pontualmente técnicas, recursos ou dinâmicas compatíveis com os objetivos desejáveis. De todo modo, ressaltamos que não se trata de um roteiro ou modelo pragmático a ser aplicado indiscriminadamente mas sim, de sugestões que possam compor uma alternativa metodológica mais dialética, que rompa com a linearidade, organização linearizada do trabalho, exclusivamente tradicional. De nada, ou muito pouco valerá a diversificação

metodológica se ela não estiver articulada com a mudança do padrão de avaliação da aprendizagem, com a concepção de educação, com os critérios de seleção dos conteúdos, com a qualidade da relação professor aluno. Vejamos o que as pesquisadoras sugerem:

Estratégia	Descrição	Operações de pensamento
Aula expositiva dialogada	É uma exposição do conteúdo com a participação ativa dos estudantes, cujo conhecimento prévio deve ser tomado como ponto de partida. O professor leva os estudantes a questionarem, interpretarem e discutirem o objeto de estudo, a partir do reconhecimento e do confronto com a realidade.	Obtenção e organização de dados, interpretação, crítica, decisão, comparação, resumo
Estudo de texto	É a exploração das idéias de um autor a partir do estudo crítico de um texto, e/ou a busca de informações e exploração de idéias dos autores estudados	Identificação, obtenção e organização de dados, interpretação, crítica, análise, reelaboração, resumo.
Portfólio	É a exploração e a construção de registro, análise, seleção e reflexão de produções mais significativas ou identificação de maiores desafios / dificuldades em relação ao objeto de estudo, assim como as formas encontradas para superação.	Identificação, obtenção e organização de dados, interpretação, crítica, análise, reelaboração, resumo.
Tempestade cerebral	É a possibilidade de estimular a geração de novas idéias de forma espontânea e natural, deixando funcionar a imaginação. Não há certo ou errado. Tudo o que for levantado será considerado, solicitando-se, se necessário, uma explicação posterior do estudante.	Imaginação e criatividade/ Busca de suposições/ Classificação.
Mapa conceitual	Consiste na construção de um diagrama que indica a relação de conceitos em uma perspectiva bidimensional, procurando mostrar as relações hierárquicas entre os conceitos pertinentes à estrutura do conteúdo.	Interpretação / Classificação / Crítica Organização de dados / Resumo.
Estudo dirigido	É o ato de estudar sob a orientação do professor, visando sanar dificuldades específicas. É preciso ter claro: o que é sessão, para que e como é preparada.	Identificação/ Obtenção e organização de dados / Busca de suposições / aplicação de fatos e princípios a novas situações.
Lista de discussão por meios informatizados	É a oportunidade de um grupo de pessoas poder debater, à distancia, um tema sobre o qual sejam especialistas ou tenham realizado um estudo prévio, ou queiram aprofundá-los por meio eletrônico.	Comparação/Observação/Interpretação/Busca de suposições/Construção de hipóteses/Obtenção e organização de dados.
Solução de problemas	É o enfrentamento de uma situação nova, exigindo pensamento reflexivo. Crítico e criativo a partir dos dados expressos na descrição do problema, demanda a aplicação de princípios, leis que podem ou não ser expressas em formulas matemáticas.	Identificação / Obtenção e organização de dados / Planejamento / Imaginação / Elaboração de hipóteses / Interpretação / Decisão.
Phillips 66	É uma atividade grupal em que são feitas uma análise e uma discussão sobre temas/ problemas do contexto dos estudantes. Pode também ser útil para obtenção de informação rápida sobre interesses, problemas, sugestões e perguntas.	Análise / Interpretação / Crítica / Levantamento de hipóteses / Busca de suposições / Obtenção de organização de dados.
Grupo de verbalização e grupo de observação	É a análise de tema / problemas sob a coordenação do professor, que divide os estudantes em dois grupos: um de verbalização(GV) e outro de observação(GO). É uma estratégia aplicada com sucesso ao longo do processo de construção do conhecimento e nesse caso, requer leituras, estudos preliminares, enfim, um contato inicial com o tema.	Análise / Interpretação / Crítica / Levantamento de hipóteses / Obtenção e organização de dados / Comparação / Resumo / Observação / Interpretação .
Dramatização	É uma representação teatral , a partir de um foco, problema, tema etc. Pode conter explicação de idéias, conceitos, argumentos a ser também um jeito particular de estudo de casos, já que a teatralização de um problema ou situação	Decisão / Interpretação / Crítica / Busca de suposições / Comparação / Imaginação.

	perante os estudantes equivale a apresentar-lhes um caso de relações humanas.	
Seminário	É um espaço em que as idéias devem germinar ou ser semeadas. Portanto, espaço onde um grupo discuta ou debata temas ou problemas que são colocados em discussão .	Análise / Interpretação / Crítica / Levantamento de hipóteses / Busca de suposições / Obtenção de organização de dados / Comparação / Aplicação de fatos a novas situações.
Estudo de caso	É a análise minuciosa e objetiva de uma situação real que necessita ser investigada e é desafiadora para os envolvidos.	Análise / Interpretação / Crítica / Levantamento de hipóteses / Busca de suposições / Decisão / Resumo.
Júri simulado	É a simulação de um júri em que, a partir de um problema, são apresentados argumentos de defesa e de acusação. Pode levar o grupo a análise e avaliação de um fato proposto com objetividade e realismo, à crítica construtiva de uma situação e à dinamização do grupo para estudar profundamente um tema real.	Imaginação / Interpretação / Crítica / Comparação / Análise / Levantamento de hipóteses / Busca de suposições / Decisão.
Simpósio	É a reunião de palestras e preleções breves apresentadas por várias pessoas (duas a cinco) sobre um assunto ou sobre diversos aspectos de um assunto. Possibilita o desenvolvimento de habilidades sociais, de investigação, amplia experiências sobre um conteúdo específico, desenvolve habilidades de estabelecer relações.	Obtenção de dados / Crítica / Comparação / Elaboração de hipóteses / Organização de dados.
Painel	É a discussão de um grupo de estudantes, indicados pelo professor (que já estudaram a matéria em análise, interessados ou afetados pelo problema em questão), em que apresentam pontos de vista antagônicos na presença de outros. Podem ser convidados estudantes de outras fases, cursos ou mesmo especialistas na área.	Obtenção e organização de dados / Observação / Interpretação / Busca de suposições / Crítica / Análise.
Fórum	Consiste num espaço do tipo “reunião”, no qual os membros do grupo tem a oportunidade de participar do debate de um tema ou problema determinado. Pode ser utilizado após a apresentação teatral, palestra, projeção de um filme, para discutir um livro que tenha sido lido pelo grupo, um problema ou fato histórico, um artigo de jornal, uma visita ou uma excursão.	Busca de suposições / Hipóteses / Obtenção e organização de dados / interpretação / Crítica / Resumo.
Oficina - Workshop	É a reunião de um pequeno número de pessoas com interesses comuns, a fim de estudar e trabalhar para o conhecimento ou aprofundamento de um tema, sob orientação de um especialista. Possibilita o aprender a fazer melhor algo, mediante a aplicação de conceitos e conhecimentos previamente adquiridos.	Obtenção e organização de dados / Interpretação / Aplicação de fatos e princípios a novas situações / Decisão / Planejamento de projetos e pesquisas / Resumo.
Estudo do meio	É um estudo direto do contexto natural e social no qual o estudante se insere, visando a uma determinada problemática de forma interdisciplinar.	Observação/Obtenção e organização de dados/Interpretação/Classificação/Busca de suposições/Análise/Levantamento de hipóteses/Crítica/Aplicação de fatos a novas situações/Planejamentos de projetos e pesquisas.
Estudo com pesquisa	É a utilização dos princípios do ensino associados aos da pesquisas: Concepção de conhecimento e a ciência em que a dúvida e a crítica sejam elementos fundamentais; assumir o estudo como situação construtiva e significativa, com concentração e autonomia crescente; fazer a passagem da simples reprodução para um equilíbrio entre reprodução e análise.	Observação / Interpretação / Crítica / Resumo / Análise / Hipóteses e busca de suposições / Decisão, comparação e imaginação / Planejamento, obtenção e organização de dados / Aplicação de fatos a novas situações.

Anastasiou & Alves, (2003). No texto original, as autoras sugerem também a dinâmica de cada uma das atividades propostas e algumas possibilidades de avaliação da aprendizagem obtida a partir do desenvolvimento de cada estratégia de "ensinagem".

Tabela 2. Estratégias de trabalho docente.

Outra alternativa, difundida mais contemporaneamente, principalmente na Europa, é a metodologia baseada na “Aprendizagem Baseada em Problemas - ABP” ou “Problem Based Learning – PBL”. Neste caso, realiza-se a opção metodológica pelo tratamento de questões emergentes ou situações que provocam conflito de compreensão, o que requer a contribuição de várias áreas do conhecimento para a compreensão mais aprofundada do problema e sua investigação. Esta alternativa é basicamente vinculada à pesquisa colaborativa, à investigação de saberes convergentes das diferentes áreas do conhecimento e à apresentação de alternativas de intervenção ou resolução. A proposta é que se analise os problemas a partir de diferentes olhares, percepções científica e procedimentais, de forma que os estudantes possam manipular mais autonomamente as alternativas metodológicas de (re)descoberta das hipóteses do problema, seus princípios, implicações e as informações que compõem seu aporte teórico.

Propõe-se que nesta modalidade didática os estudantes do ensino superior sejam mais capazes de:

1. responsabilizar-se pelas investigações a serem desenvolvidas na resolução de cada problema;
2. selecionar os instrumentos mais coerentes e compatíveis com as propostas de trabalho;
3. reconhecer a indissociabilidade de várias áreas do conhecimento na composição e na compreensão de problemas conceituais, factuais, ou fenômenos;
4. desenvolver a capacidade investigativa a partir do enfrentamento de situações de aprendizagem complexas;
5. compartilhar as aprendizagens com outros estudantes, fomentando as práticas colaborativas de ensino, aprendizagem e pesquisa; e
6. aperfeiçoar as capacidades e habilidades criativas, inovadoras, desenvolvendo a iniciativa e a construção individualizada de percursos de aprendizagem.

Embora tenhamos tentado destacar, ainda vale ressaltar que a apropriação ou aplicação assistemática ou involuntária de estratégias ou metodologias de trabalho, sem o devido teor crítico-reflexivo, não passa de mero reproduzimento prático, baseado na racionalidade técnica, ainda que lance mão de aparatos tecnológicos mais modernos. Isto posto, não é a modernidade da estratégia ou recurso que garante a qualidade da ação didática e intervenção pedagógica, mas sim a densidade intelectual que orienta seu desenvolvimento, a capacidade de contribuir para a mudança de nível de conhecimento dos alunos, e a exigência de mobilização do saber docente e de sua criatividade, e isto exige competência profissional.

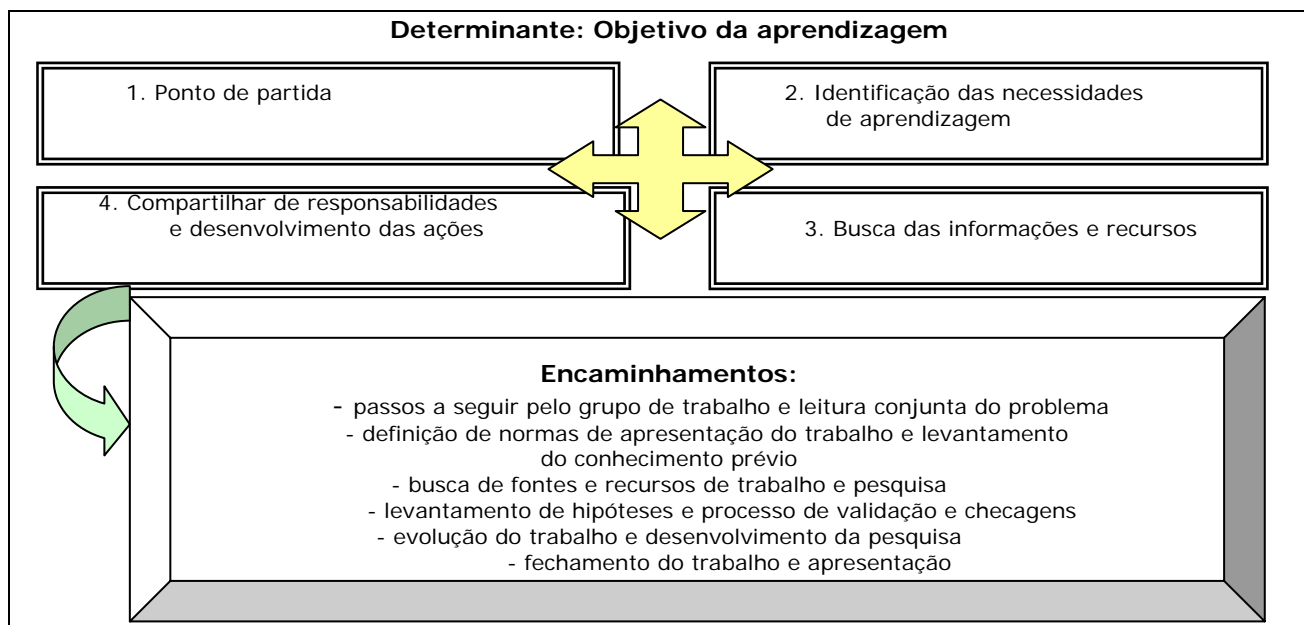
Valemo-nos da contribuição de Benito & Cruz (2005) que, corroborando com uma abordagem mais articuladora de saberes e conhecimentos, e de mudança na conduta didático-metodológica apresentaram as possíveis diferenças entre a aprendizagem convencional e a aprendizagem por ABP:

Elementos da aprendizagem	Na aprendizagem convencional	Na aprendizagem baseada em problemas – ABP ou PBL
Responsabilidade em gerar aprendizagens e materiais de ensino	É apresentado e preparado pelo professor	A situação é apresentada pelo professor e o material de aprendizagem é selecionado por todos os alunos
Seqüências didáticas para aprender	Determinadas pelo professor	Os alunos participam ativamente da organização das seqüências
Momento em que se trabalham os problemas	Depois de se apresentar o material de aprendizagem	Antes de se ter o material que provocará a aprendizagem
Responsabilidade de aprendizagem	Assumida pelo professor	Responsabilidade dos alunos no processo de sua aprendizagem
Presença de liderança	O professor representa a imagem do saber e do poder	O professor é um tutor e a liderança pode ser exercida por outros sujeitos relacionados ao trabalho
Evolução e desenvolvimento	Determinada e executada pelo professor	O aluno tem um papel determinante na sua evolução e na de seu grupo de trabalho

Fonte: Direção de Investigação e Desenvolvimento Educativo. Vice Reitoria Acadêmica, Instituto Tecnológico e de Estudos Superiores de Monterrey. In: Nuevas claves para la Docencia Universitaria – Em el Espacio Europeo de Educación Superior, coordenado por Águeda Benito e Ana Cruz (2005).

Tabela 3. Diferenças da aprendizagem convencional e na ABP.

De acordo com os mesmos pesquisadores, nas situações de ABP, as seqüências didáticas rompem com a situação de linearidade da aula e propõem um processo dialético e compartilhado de levantamento dos conhecimentos, construção de hipóteses, checagem do acervo de dados e informações e sistematização do novo conhecimento. Neste caso, sugerem que o processo ocorre da seguinte perspectiva:



Benito e Cruz (2005)

Figura 1. Determinante: objetivo de aprendizagem.

Percebe-se de outro modo, que investir na formação metodológica do professor, para além de significar o fortalecimento de seu desempenho profissional seja na organização curricular, seja no desenvolvimento pedagógico, representa uma possibilidade promissora de criarmos outra cultura de

aprendizagem nas escolas de ensino superior nas quais a condição de aprendizes e mestres represente um cenário possível para a protagonização destes diferentes atores, ou seja, garantir a seriedade no tratamento das metodologias vinculadas ao ensino superior, não obstante, a sua contribuição instrumental de trabalho não é apenas o oferecimento de técnicas de ensino, mas a construção de representações sobre o trabalho docente.

Considerações finais

Embora devamos reconhecer que existem avanços consideráveis no que se refere à educação superior no Brasil, não mais restrita a um estrato definitivamente determinado para o acesso, e que os últimos anos têm sido marcados por intensos debates sobre o sentido e o significado das escolas superiores no sistema educacional brasileiro, articulando-a ao conjunto de resultados também provenientes da educação básica, o que temos ainda é um ritmo de passos largos, mas por vezes de caminhos tortuosos e descontínuos.

Os dados que foram apresentados neste trabalho, as pesquisas que aqui evocamos para dialogar e as reflexões as quais procuramos contribuir para que venham à tona, demonstram que a distância entre a educação superior que temos, e a que efetivamente necessitamos para que seja alcançado um padrão de qualidade considerável, a democratização do acesso, e o fortalecimento de sua função social, ainda estão relativamente distantes.

Ademais, a expansão do número de escolas de ensino superior demanda um grande esforço no sentido de se estabelecer padrões de funcionamento e investimento, de modo que permaneça assegurada a missão de pesquisa que deve ocorrer no ensino superior, resguardados os preceitos legais, o que implica, sem sombra de dúvidas, na construção de uma identidade pedagógica, administrativa e institucional.

Indicadores de desenvolvimento da educação têm grande importância na educação, principalmente quando refletem a eficácia de medidas implantadas, ou apontam para a necessidade de mudança de rumos no que se pratica.

De nada bastam recursos ou estratégias, se não houver competência docente, tal competência está ligada a disposição para ouvir e colocar-se crítico diante das situações, a postura de possibilitar a interpenetração dos saberes que circulam e sustente as áreas do conhecimento e cursos, a cautela de articular os princípios de tradição da cultura com as inovações da ciência, e finalmente, transgressão para mudar aquilo que neste momento é possível, a partir da atitude intelectual, sem a qual a educação é vã.

Certamente os desafios que temos a enfrentar não são poucos, todavia já existem sinais que demonstram que avanços também foram conquistados, e que um melhor padrão de qualidade é algo a ser alcançado com políticas educacionais eficazes e contínuas, o que demonstra que também a educação superior, não está dentro de uma escola de vidro.

Referências bibliográficas

Anastasiou, L. G. C e Alves, L. P. (org.) (2005). *Processos de ensinagem na universidade*. UNIVILLE: mimeo.

Anastasiou, L. G. C. (1998). *Metodologia do ensino superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica*. Curitiba: IBPEX.

Apple, M. W. (2004). *Ideologia e Currículo*. Porto Alegre: Artmed.

Azzi, S. (2002). *Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico*. In Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 35-60.

Benito, A. e Cruz, A. (coord.) (2005). *Nuevas claves para la docência universitária – en el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Narcea Ediciones.

Bernardo, M. B. C. (org.) (1999). *Ensaio sobre a formação do professor e a política educacional*. São Paulo: Editora UNESP.

Bordenave, J. D. (2001). *Estratégias de ensino e aprendizagem*. Petrópolis: Vozes.

Brasil. *LDBEN (1996)*. Brasília: Ministério da Educação.

Castro, C. M. (2006). *Educação no Brasil: Atrasos, Conquistas e Desafios*. Capítulo 3. In Brasil - O estado de uma nação. Brasília: IPEA.

Castro, C. M. (2007). *Educação brasileira: consertos e remendos*. Rio de Janeiro: Rocco.

Castro, M. H. G. (2000). *A melhoria dos indicadores educacionais*. In Educação para todos – avaliação da década. Brasília: INEP, 57-62.

Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber. Elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 59-76.

Freire, P. (1998). *Pedagogia da esperança – um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.

Greco, M. C. (2002). *Educação Superior para a construção de projetos de vida*. São Paulo: Editora Salesiano.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. (2006). *Levantamento estatístico sobre o Ensino Médio e Educação Superior*. Brasília: Ministério da Educação.

Krasilchik, M. (1998). *Planejamento educacional: estruturando o currículo*. São Paulo: Educação Médica: mimeo.

Krasilchik, M. (2008). *Docência no ensino superior: tendências e mudanças*. Cadernos de Pedagogia Universitária. São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação da USP – EDUSP.

Lemos, J. (2001). *Currículo e autonomia*. Porto: Porto Editora.

Libâneo, J. C. (2000). *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 17-33.

Macedo, R. S. (2007). *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. São Paulo: Vozes.

Martins, C. B. (2000). O ensino superior brasileiro nos anos 90. In *Revista São Paulo em Perspectiva*. São Paulo: mimeo.

Massetto, M. T. (2003). *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus.

Massetto, M. T. (2001). *Docência na universidade*. Campinas: Papirus.

Moreira, A. F. B. (1998). *Currículo, políticas e práticas*. Campinas: Papirus.

Moreira, A. F. B. (2002). *Currículo, práticas pedagógicas e identidade*. Porto: Porto Editora.

Moreira, A. F. B. e Garcia, R. L. (2003). *Currículo na contemporaneidade*. São Paulo: Cortez.

Moreira, D. A. (org.). (1997). *Didática do ensino superior – tendências e técnicas*. São Paulo: Pioneira.

Nóvoa, A. (1999). *O passado e o presente dos professores*. In (org.) *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 14-34.

Oliveira, I. B. (2004). *Alternativas emancipatórias no currículo*. São Paulo: Cortez.

Pacheco, J. (1996). *Currículo – teoria e práxis*. Porto: Porto Editora.

Perrenoud, P. (2002). *A formação dos professores no século XXI*. In (org.) *As competências para ensinar no século XXI – a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 11-34.

Pimenta, S. G. (2002). *Professor reflexivo: construindo uma crítica*. In (org.) *Professor reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 17-51.

Pimenta, S. G., Anastasiou, L. G. C e Cavallet, V. J. (2003). *Docência do ensino superior: construindo caminhos*. In *Formação de educadores – desafios e perspectivas*. São Paulo, UNESP Editora.

Pozo, J. I. (2002). *Aprendizes e mestres – a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 23-40.

Revista Ensino Superior. (2008). *O que os números revelam - o retrato do ensino superior*. São Paulo: ano 10, no. 115.

Rios, T. A. (2004). *Compreender e ensinar - para uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez.

Sacristán, J. G. (1999). *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artmed.

Sacristán, J. G. (2000). *O currículo – uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed.

Schon, D. (1992). *La formación del profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

Schwartzan, S. (2005). *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira.

Universidade do Vale do Itajaí. (2002). *Seleção e organização de estratégias*. In: *Cadernos de formação contínua – ProEn*. Itajaí: 2, 71-104.

Veiga, I. P. A. (1991). *Técnicas de ensino, por que não?* Campinas: Papirus.

Wolf, R. P. (1993). *O ideal da universidade* São Paulo: Editora UNESP, 89-105.

Zabala, A. (1998). *A prática educativa*. Porto Alegre: Artmed.