



EAD

Didática do Ensino Superior



Sumário

UNIDADE I - A DIDÁTICA EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA: GÊNESE E ELEMENTOS EVOLUTIVOS	3
UNIDADE II - EDUCAÇÃO SUPERIOR HOJE	11
UNIDADE III - O PLANEJAMENTO EDUCACIONAL NO ENSINO SUPERIOR	21
UNIDADE IV - A AVALIAÇÃO NA UNIVERSIDADE: CONCEPÇÕES, FUNDAMENTOS E TENDÊNCIAS ATUAIS	25
BIBLIOGRAFIA UTILIZADA	31

UNIDADE I - A DIDÁTICA EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA: GÊNESE E ELEMENTOS EVOLUTIVOS

Refleta

O que é didática? Como a didática aplicada pelos docentes pode influenciar na aprendizagem?

A Didática surge no campo da Ciência, na obra a Didática Magna(1621-1657) de João Amós Comenius (1592-1670). Em sua gênese ela é apresentada como o “Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos”. Sob essa perspectiva, em sua essência, Didática significa “A arte de ensinar”.

Ao longo dos anos a Didática foi passando por um longo processo de transformação, como descreve Damis (1988, p. 13) *apud* Santos (2014, p. 3-4)

Desde os jesuítas, passando por Comênio, Rosseau, Herbart, Dewey, Snyders, Paulo Freire, Saviani, dentre outros, a educação escolar percorreu um longo caminho do ponto de vista de sua teoria e sua prática. Vivenciada através de uma prática social específica – a pedagógica -, esta educação organizou o processo de ensinar-aprender através da relação professor aluno e sistematizou um conteúdo e uma forma de ensinar (transmitir- assimilar) o saber erudito produzido pela humanidade. Este conteúdo e esta forma geraram diferentes teorias e diferentes práticas pedagógicas que, ao enfatizarem ora quem ensina, ora quem aprende, ora os meios e os recursos utilizados, sintetizaram diferentes momentos da produção da sobrevivência humana.

No Brasil, a questão do real significado da Didática na aprendizagem toma força, nos debates educacionais no século passado, no final da década de 80 (SANTOS, 2014). Atualmente, ela constitui um campo do conhecimento, compreendida por Libâneo (1994) como uma “Teoria do Ensino”, indispensável no processo de formação de todos que se dedicam às práticas educativas, pois esta é a ciência que se dedica especialmente à investigação dos fundamentos e das condições necessárias para que a aprendizagem aconteça.

O campo de investigação da didática e as abordagens pedagógicas

Durante anos, a Didática assumiu um caráter prescritivo e instrumental. Candau (2002), na obra Rumo a uma nova didática, colocou em evidência a necessidade de superar a didática em sua perspectiva **instrumental**, que se limitava aos conhecimentos técnicos de “como fazer” e à dimensão técnica do processo.

Considerando a dinamicidade do processo educativo, Candau (1997) destacou a importância de se instituir uma didática **fundamental**, que considere a multiplicidade do processo de ensino e aprendizagem. Sob esse paradigma, os processos educativos precisam ser pensados a partir da análise das práticas pedagógicas, em um processo de reflexão em que a teoria e práticas estejam articuladas às três dimensões: técnicas, humanas e políticas.

A **dimensão técnica** corresponde à capacidade do professor organizar e exercer as práticas de ensino para promover a aprendizagem. Tal processo inclui: a definição dos objetivos, a seleção dos conteúdos, estratégias de ensino, os procedimentos de avaliação e outras práticas.

As relações interpessoais que se estabelecem entre docentes e discentes são indispensáveis no processo educativo. Assim sendo, a **dimensão humana** deve permear as práticas educativas e o professor deve comprometer-se tanto com o desempenho intelectual quanto com o emocional dos estudantes.

Como a educação se faz em um determinado contexto, ela não é neutra e deve assumir uma perspectiva crítica. Assim, a prática educativa deve ser reflexiva, fundamentada em aspectos filosóficos e sociológicos que subsidiam a **dimensão política** da educação.

A complexidade do processo educativo ainda exige que a Didática seja pensada sobre diferentes perspectivas. Enquanto campo de ciência, a **Didática geral** atua sobre os aspectos gerais do processo educativo, aos procedimentos de todas as disciplinas e diferentes tipos de alunos. Já a **Didática especial** se ocupa da investigação das especificidades das diferentes áreas do conhecimento e aos diferentes modos de aprendizagem.

SINTETIZANDO:**DIDÁTICA****É**

a área principal da pedagogia que investiga os fundamentos, as condições e os modos de realizar a educação mediante o ensino.

SUA FUNÇÃO**É**

- Converter os objetivos sociopolíticos e pedagógicos em objetivos de ensino;
- Selecionar conteúdos e métodos em função dos objetivos de ensino;
- Estabelecer os vínculos entre ensino e aprendizagem, tendo em vista as capacidades dos alunos.

SE DIVIDE EM:

1- DIDÁTICA GERAL: estuda os princípios, as normas e as técnicas que devem regular qualquer tipo de ensino, para qualquer tipo de aluno, fornecem uma visão geral da atividade docente.

2-DIDÁTICA ESPECIAL: estuda os aspectos científicos de uma determinada disciplina ou faixa de escolaridade, analisa os problemas e as dificuldades que o ensino de cada disciplina apresenta e organiza os meios e as sugestões para resolvê-los.

TAMBÉM É CONCEITUADA COMO:

- Técnica de dirigir e orientar a aprendizagem;
- Estratégias de ensino, das questões práticas relacionadas às metodologias de ensino;
- Modo pelo qual se transforma a educação difusa, que ocorre na sociedade, em conteúdos formativos;
- Processo pelo qual se busca criar respostas novas, assumindo ao mesmo tempo um caráter explicativo e projetivo.

Ao se pensar as abordagens metodológicas é indispensável também pensar a Didática sobre o viés das tendências pedagógicas que permeiam a prática educativa e exercem forte influência na metodologia adotada pelos professores. Tais tendências são classificadas em dois grupos:

Liberal	Progressista
1. Tradicional 2. Renovada 3. Tecnicista	1. Libertadora 2. Libertária 3. Crítico-social dos conteúdos

“As **tendências pedagógicas liberais** surgiram no século XIX, sob forte influência das ideias da Revolução Francesa (1789), de “igualdade, liberdade, fraternidade” (QUEIROZ; MOITA, 2007, p.3). Nos ideais dessas tendências predomina a ênfase na educação e o saber já produzidos (conteúdos). Já as **tendências progressistas** também surgiram na França, em 1968, em contextos e épocas bem diferentes. Os ideais que permeavam essas tendências defendiam “a necessidade de superação, tanto da “ilusão da escola como redentora, como da impotência e o imobilismo da escola reprodutora” (SAVIANI, 2003) *apud* (QUEIROZ; MOITA, 2007, p.3).

Para uma melhor compreensão de como essas tendências influenciam nas práticas adotadas pelos professores, segue abaixo uma descrição das características pelas quais se orientam essas práticas.

TENDÊNCIA LIBERAL TRADICIONAL	
T E N D Ê N C I A S	Papel da Escola: Preparar o intelectual.
	Papel do aluno: Receptor passivo. Inserido em um mundo que irá conhecer pelo repasse de informações.
	Relação professor-aluno: autoridade e disciplina.
	Conhecimento: Dedutivo. São apresentados apenas os resultados, para que sejam armazenados.
	Metodologia: aulas expositivas, comparações, exercícios, lições/ deveres de casa.
	Conteúdos: passados como verdades absolutas - separadas das experiências.
	Avaliação: centrada no produto do trabalho.

L I B E R A I S	<p align="center">TENDÊNCIA LIBERAL RENOVADA</p> <p>Papel da Escola: Adequar necessidades individuais ao meio, propiciar experiências, cujo centro é o aluno.</p> <p>Papel do aluno: buscar, conhecer, experimentar.</p> <p>Relação professor-aluno: Clima democrático, o professor é um auxiliar na realização das experiências.</p> <p>Conhecimento: algo inacabado, a ser descoberto e reinventado, baseado em experiências cognitivas de modo progressivo em consideração aos interesses.</p> <p>Metodologia: Aprender experimentando, aprender a aprender.</p> <p>Conteúdos: Estabelecidos pela experiência</p> <p>Avaliação: foco na qualidade e não na quantidade, no processo e não no produto.</p>
	<p align="center">TENDÊNCIA LIBERAL TECNICISTA</p> <p>Papel da Escola: Produzir indivíduos competentes para o mercado de trabalho.</p> <p>Papel do aluno: copiar bem, reproduzir o que foi instruído fielmente.</p> <p>Relação professor-aluno: O Professor é o técnico e responsável pela eficiência do ensino e o aluno é o treinando.</p> <p>Conhecimento: Experiência planejada, o conhecimento é o resultado da experiência.</p> <p>Metodologia: Excessivo uso da técnica para atingir objetivos instrucionais, aprender-fazendo, cópia, repetição, treino.</p> <p>Conteúdos: Baseado nos princípios científicos, manuais e módulos de autoinstrução. Vistos como verdades inquestionáveis.</p> <p>Avaliação: Uso de vários instrumentos de medição mais pouco fundamentada, confiança apenas nas informações trazidas nos livros didáticos.</p>
T E N D Ê N C I A	<p align="center">TENDÊNCIA PROGRESSISTA LIBERTADORA</p> <p>Papel da Escola: ênfase no não-formal. É uma escola crítica, que questiona as relações do homem no seu meio.</p> <p>Papel do aluno: Refletir sobre sua realidade, sobre a opressão e suas causas, resultando daí o engajamento do homem na luta por sua libertação.</p>

S P R O G R E S S I S T A S	<p>Relação professor-aluno: Relação horizontal, posicionamento como sujeitos do ato de conhecer.</p> <p>Conhecimento: O homem cria a cultura na medida em que, integrando-se nas condições de seu contexto de vida, reflete sobre ela e dá respostas aos desafios que encontra.</p> <p>Metodologia: participativa, busca pela construção do conhecimento;</p> <p>Conteúdos: Temas geradores extraídos da vida dos alunos, saber do próprio aluno.</p> <p>Avaliação: Autoavaliação ou avaliação mútua.</p>
	TENDÊNCIA PROGRESSISTA LIBERTÁRIA
	<p>Papel da Escola: Deve buscar transformar o aluno no sentido libertário e auto gestor, como forma de resistência ao Estado e aos seus aparelhos ideológicos.</p> <p>Papel do aluno: Refletir sobre sua realidade, sobre a opressão e suas causas, resultando daí o engajamento do homem na luta por sua libertação.</p> <p>Relação professor-aluno: o professor é o conselheiro, uma espécie de monitor à disposição do aluno.</p> <p>Conhecimento: reflexão sobre a cultura e busca de respostas aos desafios que encontra.</p> <p>Metodologia: Livre-expressão. Contexto cultural. Educação estética;</p> <p>Conteúdos: São colocados para o aluno, mas não são exigidos. São resultantes das necessidades do grupo.</p> <p>Avaliação: autoavaliação, sem caráter punitivo.</p>
	TENDÊNCIA PROGRESSISTA CRÍTICO SOCIAL DOS CONTEÚDOS OU HISTÓRICO-CRÍTICA
	<p>Papel da Escola: Parte integrante do todo social. Prepara o aluno para participação ativa na sociedade</p> <p>Papel do aluno: Sujeito no mundo e situado como ser social e ativo.</p> <p>Relação professor-aluno: Professor é autoridade competente que direciona o processo ensino-aprendizagem. Mediador entre conteúdos e alunos.</p> <p>Conhecimento: construído pela experiência pessoal e subjetiva.</p> <p>Metodologia: Contexto cultural e social.</p>

Conteúdos: São culturais, universais, sempre reavaliados frente à realidade social.

Avaliação: A experiência só pode ser julgada a partir de critérios internos do organismo, os externos podem levar ao desajustamento.

Fonte: Adaptado do material produzido Cecília Telma Alves Pontes de Queiroz, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro Moita. – Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN, 2007.

A partir do conhecimento dos princípios que fundamentam cada tendência pedagógica, é importante que o professor reflita sobre sua prática e procure compreender que tipo de homem é necessário formar para a sociedade em que se vive e que práticas educativas possibilitam o alcance das metas educacionais.

Refleta

Reduzir o ensino a aulas expositivas significa compactuar com posturas empiristas que consideram o aluno uma folha em branco na qual se inscrevem os conhecimentos. Significa acreditar que o aluno aprende apenas ouvindo em vez de manipular conceitos.

RESPONDA:

Que aspectos são importantes no processo de ensinar e aprender?

UNIDADE II - EDUCAÇÃO SUPERIOR HOJE

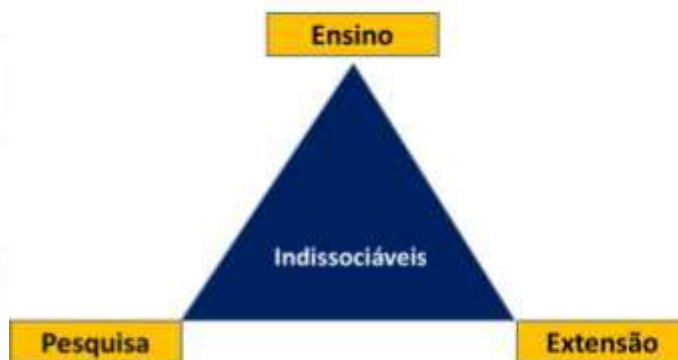
A Educação Superior é um projeto de sociedade e deve promover a “produção do conhecimento, na formação de cidadãos com pensamento crítico, de profissionais capazes de articular saberes e se tornarem líderes intelectuais” (MOREIRA, MOREIRA, SOARES, 2018, p. 136).

Embora as universidades tenham sido instituídas desde a Idade Média, no Brasil, elas surgem tardiamente. Em 1920 foi implantada pelo poder público a primeira universidade no Rio de Janeiro e passos lentos teve sua expansão no território nacional.

Somado aos problemas da limitada oferta, escassos recursos e dificuldade de acesso ao Ensino Superior, na década de 60 e 70 começam a serem criticadas suas finalidades “marcadas pela preocupação do Estado com a educação, vendo esta como meio capaz de preparar tecnicamente trabalhadores para indústrias” (ZOCCOLI, 2009) *apud* (MOREIRA, MOREIRA, SOARES, 2018, p. 138).

Atualmente, no Brasil, há instituições de ensino superior públicas (federais, estaduais e municipais) e privadas (comunitárias, confessionais, filantrópicas e particulares).

O Art. 207. da Constituição Federal (1988), declara que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Ou seja, estas três dimensões do ensino devem estar articuladas para promover o desenvolvimento de pessoas e promover a geração de conhecimentos.



A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão além de tornar o acadêmico como protagonista da sua formação, promove a aplicação de metodologias e fortalecem o vínculo com a comunidade e a pesquisa-ação.

A democratização do acesso ao Ensino Superior também é prevista no inciso V, do Art.208 da Constituição Federal, como dever do Estado com a educação e a garantia de “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.”

Como previsto no Art. 209 da Constituição Federal (1988) poderá haver a oferta do Ensino Superior pela iniciativa privada, desde que estas cumpram as normas gerais da educação nacional, sejam autorizadas e avaliadas pelo Poder Público.

Esta mesma determinação é feita no Art. 45 e 46 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) e declara que as instituições de ensino superior que não atenderem ao que determina a legislação poderão ser descredenciadas e desativadas, quando encontradas deficiências e estas não forem sanadas.

A mesma Lei, ao tratar da questão da qualidade da educação, no Art. 9º declara que União, deve:

[...] VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino; VII - baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação; VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino; IX - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e

avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino; [...]

Como pode ser observado, a questão da qualidade da educação no ensino superior, seja de instituições públicas ou privadas, fica sob a avaliação direta da União.

Para cumprir o que determina a legislação, o Poder Público criou a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que tem como objetivo geral "assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes" (Art. 1º, *caput*). Nessa lei o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) foi definido com instrumento utilizado para aferir a cada 3 anos o desempenho dos estudantes do ensino superior de todos os cursos do país, como declarado no Art 5º da Lei de SINAES:

- § 1º O ENADE aferirá o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento.
- § 2º O ENADE será aplicado periodicamente, admitida a utilização de procedimentos amostrais, aos alunos de todos os cursos de graduação, ao final do primeiro e do último ano de curso.
- § 3º A periodicidade máxima de aplicação do ENADE aos estudantes de cada curso de graduação será trienal.
- § 4º A aplicação do ENADE será acompanhada de instrumento destinado a levantar o perfil dos estudantes, relevante para a compreensão de seus resultados.
- § 5º O ENADE é componente curricular obrigatório dos cursos de graduação, sendo inscrita no histórico escolar do estudante somente a sua situação regular com relação a essa obrigação, atestada pela sua efetiva participação ou, quando for o caso, dispensa oficial pelo Ministério da Educação, na forma estabelecida em regulamento.
- § 6º Será responsabilidade do dirigente da instituição de educação superior a inscrição junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP de todos os alunos habilitados à participação no ENADE.
- § 7º A não-inscrição de alunos habilitados para participação no ENADE, nos prazos estipulados pelo INEP, sujeitará a instituição à aplicação das sanções previstas no § 2º do art. 10, sem prejuízo do disposto no art. 12 desta Lei.
- § 8º A avaliação do desempenho dos alunos de cada curso no ENADE será expressa por meio de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, tomando por base padrões mínimos estabelecidos por especialistas das diferentes áreas do conhecimento.

- § 9o Na divulgação dos resultados da avaliação é vedada a identificação nominal do resultado individual obtido pelo aluno examinado, que será a ele exclusivamente fornecido em documento específico, emitido pelo INEP.
- § 10. Aos estudantes de melhor desempenho no ENADE o Ministério da Educação concederá estímulo, na forma de bolsa de estudos, ou auxílio específico, ou ainda alguma outra forma de distinção com objetivo similar, destinado a favorecer a excelência e a continuidade dos estudos, em nível de graduação ou de pós-graduação, conforme estabelecido em regulamento.
- § 11. A introdução do ENADE, como um dos procedimentos de avaliação do SINAES, será efetuada gradativamente, cabendo ao Ministro de Estado da Educação determinar anualmente os cursos de graduação a cujos estudantes serão aplicados.

Como o objetivo central é avaliar os cursos ofertados pelas instituições do Ensino Superior, o nome dos graduandos não é divulgado. O resultado da prova é de acesso restrito deles no site do INEP.

O objetivo da avaliação do SINAIS é conhecer o perfil das instituições de ensino superior, conforme Art. 3º da Lei de SINAIS:

- I – a missão e o plano de desenvolvimento institucional;
 - II – a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades;
 - III – a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural;
 - IV – a comunicação com a sociedade;
 - V – as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho;
 - VI – organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios;
 - VII – infraestrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação;
 - VIII – planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da autoavaliação institucional;
 - IX – políticas de atendimento aos estudantes;
 - X – sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior.
- § 1o Na avaliação das instituições, as dimensões listadas no caput deste artigo serão consideradas de modo a respeitar a diversidade e as especificidades das diferentes organizações acadêmicas, devendo ser contemplada, no caso das universidades, de acordo com critérios estabelecidos em regulamento, pontuação específica pela existência de programas de pós-graduação e por seu desempenho, conforme a avaliação mantida pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

A avaliação do SINAIS é feita por meio do ENADE, avaliação in loco, indicadores de qualidade da IES e desempenho dos alunos. O ENADE avalia os cursos e os graduandos com aferição dos conhecimentos, competências e habilidades desenvolvidas durante o curso. A avaliação in loco é qualitativa e consiste na observação de como os cursos são ofertados e na infraestrutura da IES. Os indicadores de qualidade da IES, também de abordagem qualitativa, têm seus dados produzidos tomando com base os resultados do ENADE e as informações que constam nas bases oficiais do governo federal. Já o desempenho dos estudantes é aferido por meio da prova do ENADE.

Como pode ser observado, o resultado do ENADE, embora não seja o único instrumento, é de grande peso na avaliação do desempenho das IES.

Frente ao novo cenário no qual as IES estão inseridas, o Ensino Superior é desafiado a responder a um processo de formação de profissionais cada vez mais versáteis, capazes de atuar sobre diferentes processos produtivos e lidar com as novas tecnologias.

O novo cenário social fomenta a urgência do uso de pedagogias inovadoras no ensino superior, que sejam capazes de responder à demanda de formação de profissionais com competência para atuar no novo mercado de trabalho, marcado pela evolução industrial e tecnológica.

Para responder a esta demanda de mercado e da sociedade, em diferentes cursos do Ensino Superior, a Didática passa a ser ofertada como modalidade de ensino (MOREIRA, MOREIRA, SOARES, 2018). Para melhor compreensão de como se situa a prática educativa no cenário universitário, é necessário que seja feita uma breve reflexão sobre como ela se apresenta e que ações têm sido promovidas para sua transformação metodológica.

2.1 A prática educativa no cenário universitário

A prática educativa no cenário universitário é permeada por uma multiplicidade de fatores internos e externos que interferem diretamente na docência e na formação acadêmica dos cursos de ensino superior (ZABALZA, 2004). Entre os fatores internos, o autor destaca o contexto institucional, conteúdos dos cursos, professores e alunos. Como aspectos externos, ele menciona a influência política para o ensino superior, avanços da ciência, cultura e investigação e associações profissionais.

Zabalza (2004), corroborando com as ideias de outros autores e com documentos legais já citados nessa obra, reafirma o compromisso das IES com a sociedade civil e a necessidade de pensar sobre as práticas docentes. Pois, os professores são imprescindíveis para que se alcance a meta da qualidade de ensino.

Sobre a questão da influência do professor no desempenho dos estudantes, essa perspectiva também é fortemente apontada nos estudos de Bressoux (2003), Gauthier, Bissonnette e Richard (2014). Esses autores colocam em evidência o efeito professor e afirmam que esse é o fator de maior impacto no desempenho dos alunos. As pesquisas desses autores mostram a eficiência do ensino explícito no processo de aprendizagem.

O ensino explícito é uma modalidade pedagógica que se apoia em trabalhos da psicologia cognitiva (BRESSOUX, 2003; GAUTHIER; BISSONNETTE; RICHARD, 2014). As razões identificadas nessas pesquisas, que ajudam a explicar a relação desse tipo de ensino com o êxito escolar, devem-se ao fato de que o professor, sob esse modo de organização das aulas, evita sobrecarregar a memória de curto prazo (memória de trabalho) do aluno, organiza o que será ensinado em modalidades hierárquicas, parte do conhecimento simples para o complexo, retoma os conteúdos, sempre que necessário, para possibilitar que o aluno alcance, previamente, o domínio de habilidades necessárias para consolidar novos conhecimentos.

Gauthier, Bissonnette e Richard (2014), a partir da análise de três modalidades pedagógicas de ensino predominantes, identificaram que o ensino estruturado e diretivo é o mais predominante. Depois dele, predomina a *tutoria dos colegas*, e, em seguida, a prática construtivista.

O ensino estruturado e diretivo é entendido como ensino explícito, como prática dirigida pelo professor, direcionada do simples para o complexo (BRESSOUX, 2003; GAUTHIER; BISSONNETTE; RICHARD, 2014). A prática de tutoria pelos colegas, embora também inclua ensino explícito, ocorre exclusivamente em dupla. Já a prática construtivista é focada, predominantemente, no aluno e envolve o desenvolvimento de atividades autênticas, completas e complexas (GAUTHIER; BISSONNETTE; RICHARD, 2014).

Na modalidade do ensino explícito, é a estratégia do ensino direto ou ensino frontal, citada por Bressoux (2003), que predomina, diferentemente das modalidades de tutoria de colegas e construtivista. Gauthier, Bissonnette e Richard (2014) mostram que, no ensino explícito, a estratégia metodológica é sequenciada em três etapas integradas que envolvem preparação e planejamento; ensino; acompanhamento e consolidação. Os autores ainda ressaltam que, sobretudo para os alunos com dificuldades, o ensino explícito tem se mostrado o mais eficaz. A prática de tutoria entre colegas tem sido identificada como a segunda melhor estratégia para promover a aprendizagem. Já a pedagogia construtivista tem se mostrado menos eficiente (GAUTHIER; BISSONNETTE; RICHARD, 2014).

Embora considere-se pertinente as abordagens de Gauthier, Bissonnette e Richard (2014) sobre o ensino explícito no processo de aprendizagem, defende-se aqui a perspectiva de que o processo de aprendizagem não se limita a processos metodológicos e nem a uma única metodologia. Ou seja, há diferentes fatores internos e externos ao indivíduo que condicionam tanto o processo de ensino quanto o de aprendizagem, não sendo possível a aplicação de um único método.

Piazzini (2015) ajuda a pensar um pouco sobre esses condicionantes ao trazer a abordagem da Neurociência. Sob essa abordagem o autor enfatiza a importância da “aula dada e aula estudada hoje” e aponta como causa da não aprendizagem o fato de que os alunos brasileiros assistem a muitas aulas, mas não estudam as aulas.

A perspectiva da Neurociência apresentada por Piazzini (2015) mostra que durante a aula assistida, as informações aprendidas pelos estudantes estão na memória de curto prazo e para que estas informações sejam processadas e armazenadas na memória de longo prazo, é indispensável que a aula seja estudada no mesmo dia, para que durante o sono essa transferência seja feita. Assim, de nada ou pouco adiantará que a aula seja estudada nos dias posteriores, ou próximo aos dias de prova.

Aos fazer críticas sobre a prática de ensino das escolas, com os estudantes passivos, Piazzini (2015) menciona o fato de uma pessoa passar cinco anos estudando Direito e ser reprovado na prova da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). Para o autor, a reprovação dos estudantes, é

resultado de uma prática de ensino passiva, em que assistem aula, mas não estudam a aula.

Ao ampliar as críticas apresentadas por Piazzzi (2015) a outros cursos do Ensino Superior, é possível inferir que este é um problema presente em diferentes áreas do conhecimento. Para enfrentamento do problema, muitas IES têm investido na formação dos seus professores para que se aplique a prática de metodologias ativas, que colocam os estudantes como protagonistas da sua aprendizagem. Com já citado por Confúcio, é por meio da ação que a aprendizagem é internalizada: “O que eu ouço eu esqueço. O que eu vejo, eu lembro. O que eu faço, eu aprendo”.

As metodologias ativas são constituídas de práticas em que o estudante atua ativamente sobre os processos de ensino e aprendizagem (MORAN, 2019). Do mesmo modo, os estudos desenvolvidos por Valente, Almeida e Geraldini (2017, p. 463) constata-se que

A maior parte da literatura brasileira trata as metodologias ativas como estratégias pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e aprendizagem no aprendiz, contrastando com a abordagem pedagógica do ensino tradicional, centrada no professor, que transmite informação aos alunos.

Assim, a essência dessa prática pedagógica consiste na atividade desenvolvida pelos estudantes como protagonistas da sua aprendizagem. Além do termo “metodologias ativas”, Valente, Almeida e Geraldini (2017, p.464) mostram que encontra-se também na literatura a expressão “aprendizagem ativa” e “metodologias ativas de aprendizagem”. Porém, os autores concluem que se trata de uma redundância, pois “independentemente de como se entende a aprendizagem, ela acontece em função da ação do sujeito, em interação com o meio”.

Valente, Almeida e Geraldini (2017, p. 463) definem metodologias ativas como

estratégias pedagógicas para criar oportunidades de ensino nas quais os alunos passam a ter um comportamento mais ativo, envolvendo-os de modo que eles sejam mais engajados, realizando atividades que possam auxiliar o estabelecimento de relações com o contexto, o desenvolvimento de estratégias cognitivas e o processo de construção de conhecimento.

Para uma melhor compreensão de como as metodologias ativas podem ser aplicadas, especialmente, no ensino superior, serão apresentadas a seguir algumas práticas evidenciadas nos estudos de Valente, Almeida e Geraldini (2017).

Os autores mostram que, tradicionalmente, as práticas mais aplicadas foram: aprendizagem baseada em projetos, aprendizagem por meio de jogos, método do caso ou discussão e solução de casos e aprendizagem em equipe. Com o avanço das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), novas possibilidades de aprendizagem foram sendo implantadas, conjugando atividades online com presenciais, conhecidas como ensino híbrido.

O acesso às TDIC possibilitou a aplicação de novas práticas como a aprendizagem baseada na investigação e a metodologia da problematização, em que ao invés de ensino direto o professor conduz o estudante a busca de respostas que ajudaram a construir conceitos e compreender o fenômeno estudado.

Apesar da grande contribuição das TDIC, tal metodologia não está diretamente ligada aos recursos tecnológicos. Pois, práticas como aula expositiva dialogada, criação de portfólios, elaboração de mapas conceituais, colocam o estudante em um processo ativo na construção da aprendizagem (VALENTE. ALMEIDA, GERALDINI, 2017).

UNIDADE III - O PLANEJAMENTO EDUCACIONAL NO ENSINO SUPERIOR

Refleta

Há algum tempo a literatura educacional vem falando do professor e das características que o tornam uma presença importante na vida e na memória de seus alunos. Pesquisas as mais variadas buscam detectar o que faz com que um professor seja marcante.

RESPONDA:

Quais as características de um professor marcante, um professor inesquecível?

Vasconcellos (2006) define o ato de planejar como antecipação mental uma ação a ser realizada é agir de acordo com o previsto. Para se constituir em uma prática eficaz, o processo de planejamento deve ser feito, com racionalização, organização e coordenação.

Nessa mesma perspectiva, Luckesi (2005) afirma que o planejamento implica na definição de metas, ações e recursos necessários à produção de resultados que sejam satisfatórios à vida pessoal e social.

O plano de aula do professor deve estar articulado ao plano curricular da instituição de ensino, sem, contudo, ser rígido. É necessário que o plano seja flexível para atender aos interesses e necessidades da turma. Entretanto, é indispensável não confundir flexibilidade do plano com improvisação da prática pedagógica.

Ao elaborar um plano o professor precisa conhecer a própria personalidade enquanto professor, conhecer seus alunos (características psicossociais e cognitivas), conhecer a epistemologia e a metodologia mais adequada às características da disciplina, bem como a realidade social de seus alunos (MORETTO,2007).

Uma prática planejada é concebida como transformação e mudança, e tem que ser vista como uma ação permanente com reflexão e ação coletiva e individual, transcendendo ideias e ampliando culturas.

Gandin (2002, p. 19-20) destaca algumas definições sobre planejamento, em que afirma que planejar é:

- Transformar a realidade numa direção escolhida.
- Organizar a própria ação (de grupo, sobretudo).
- Implantar “um processo de intervenção na realidade”.
- Agir racionalmente.
- Dar a certeza e precisão à própria ação de grupo.
- É explicitar os fundamentos da ação do grupo.
- Por em ação um conjunto de ações, proposto para aproximar uma realidade a um ideal.
- Realizar o que é importante, essencial.

O Planejamento educacional no Ensino Superior deve ser elaborado a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais de cada curso. Esse documento, de caráter normativo, é publicado pelo Ministério da Educação (MEC) para nortear a elaboração da Proposta Pedagógica dos Cursos de Graduação. Como descrito nas orientações gerais das DCNS(1997):

Os cursos de graduação precisam ser conduzidos, através das Diretrizes Curriculares, a abandonar as características de que muitas vezes se revestem, quais sejam as de atuarem como meros instrumentos de transmissão de conhecimento e informações, passando a orientar-se para oferecer uma sólida formação básica, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos são dispostas: sua finalidade, os princípios, os objetivos do curso, o perfil do egresso, como o curso deverá estar estruturado, a duração dos estudos e outras informações pertinentes a cada curso.

A partir da Proposta Pedagógica do curso, os docentes devem elaborar o plano de ensino, que é avaliado pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE) do Curso e encaminhado para análise e aprovação do Colegiado do Curso. Tal processo de análise tem por objetivo avaliar se a proposta de ensino atende às

Diretrizes Curriculares Nacionais do curso, corroborando de forma efetiva para a formação do perfil do egresso.

Não existe uma estrutura única de como o plano de ensino deve ser elaborado, mas alguns elementos essenciais que se integram a todos:

a) Ementa: resumo dos conteúdos que irão ser trabalhados na disciplina

b) Objetivos de Ensino: é dividido em objetivo geral e específicos. O geral refere-se ao que deverá ser alcançado a longo prazo, ou seja, ao final da execução da proposta. Os específicos remetem-se às habilidades específicas que serão desenvolvidas em cada etapa do trabalho. O registro deve começar com o verbo no infinitivo, deixando claro a habilidade pretendida.

c) Conteúdos: ao organizar os conteúdos, é indispensável que o professor considere a relevância e a gradualidade.

d) Metodologia: nesse momento o professor deverá definir as práticas pedagógicas que irá adotar para que os graduandos aprendam os conteúdos trabalhados na disciplina. Esse processo inclui a definição de métodos e técnicas de trabalho. Método é o caminho escolhido pelo professor para organizar as situações de ensino e aprendizagem. Já as técnicas consistem na operacionalização do método, na definição das ferramentas necessárias para sua execução.

e) Recursos de ensino: o professor deve considerar as reais condições dos estudantes e todos os recursos disponíveis na instituição. É indispensável que utilize as novas tecnologias e escolha bem os recursos que irão ser mais eficazes para promover a aprendizagem.

f) Avaliação: deve ser diagnóstica, contínua e processual. É importante que o professor utilize diferentes instrumentos de avaliação.

A partir do plano de curso, muitas instituições de ensino superior adotam a elaboração dos cronogramas de aulas, em que o professor descreve o que será trabalhado em cada aula, como será o ensino e a avaliação. Esse é um momento muito importante no processo de planejamento docente, pois ao elaborar a programação das aulas, ele irá definir a metodologia de trabalho, os recursos necessários para execução das propostas, as pesquisas e os exercícios que colocarão os graduandos envolvidos na construção do conhecimento.

SAIBA MAIS!



**Leitura
Complementar**

PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO

<http://danilogandin.com.br/planejamento-participativo/>

UNIDADE IV - A AVALIAÇÃO NA UNIVERSIDADE: CONCEPÇÕES, FUNDAMENTOS E TENDÊNCIAS ATUAIS

Na unidade II foi abordado sobre o processo de avaliação dos cursos das instituições de ensino superior desenvolvido no **Sistema Nacional de Avaliação** da Educação **Superior** (SINAES). Nessa unidade, a ênfase será na avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem desenvolvidos nas instituições.

A avaliação é compreendida como um processo que permite confrontar a proficiência de aprendizagem aferida com a desejada. Sua prática deve visar sempre a intervenção na realidade.

É importante considerar que a avaliação integra o processo de ensino e de aprendizagem. Como afirma Perrenoud (1999), a avaliação da aprendizagem deve mediar a construção do currículo e a gestão das aprendizagens. Sob essa perspectiva, o professor deve estar atento para não sobrepor as provas periódicas, que assumem, geralmente, caráter classificatório, às observações contínuas, de caráter diagnóstico.

Frente às práticas de avaliação desenvolvidas e diferentes trajetórias de vida dos educandos, Luckesi (1995) considera que é necessário flexibilizar as formas de ensinar e avaliar. Considera, ainda, que é indispensável superar a avaliação como prática de provas e exames, sistematizada a partir do século XVI e XVII.

Luckesi (1995) critica a prática de avaliação da aprendizagem que vem sendo desenvolvida nas instituições de ensino, por compreender que ela não tem sido utilizada como elemento que auxilia no processo ensino/aprendizagem, perdendo-se em mensurar e quantificar o saber, deixando de identificar e estimular os potenciais individuais e coletivos. Para ele, a partir dos resultados das avaliações o professor deve reconhecer as diferenças na capacidade de aprender dos alunos, para poder ajudá-los a superar suas dificuldades e avançar na aprendizagem.

Comumente a avaliação tem seu conceito representado por notas. No entanto, esses são dois conceitos distintos: a avaliação é um processo que precisa de uma reflexão crítica sobre a prática, podendo desta forma verificar

os avanços e dificuldades e o que se fazer para superar esses obstáculos. A nota seja na forma de número ou conceitos é uma exigência do sistema educacional (VASCONCELOS, 2005).

Do mesmo modo, SANTOS (2005) também considera que avaliação é algo bem mais complexo do que apenas atribuir notas, e apresenta vários tipos de avaliações:

I. Formativa: tem como objetivo verificar se tudo aquilo que foi proposto pelo professor em relação aos conteúdos estão sendo atingidos durante todo o processo de ensino aprendizagem;

II. Cumulativa: neste tipo de avaliação permite reter tudo aquilo que se vai aprendendo no decorrer das aulas e o professor pode estar acompanhando o aluno dia a dia, e usar quando necessário;

III. Diagnóstica: auxilia o professor a detectar ou fazer uma sondagem naquilo que se aprendeu ou não, e assim retomar os conteúdos que o aluno não conseguiu aprender, replanejando suas ações suprimindo as necessidades e atingindo os objetivos propostos;

IV. Somativa: tem o propósito de atribuir notas e conceitos para o aluno ser promovido ou não de uma classe para outra, ou de um curso para outro, normalmente realizada durante o bimestre;

V. Autoavaliação: pode ser realizada tanto pelo aluno quanto pelo professor, para se ter consciência do que se aprendeu ou se ensinou e assim melhorar a aprendizagem. Em grupo: é a avaliação dos trabalhos que os alunos realizaram, onde se verifica as atividades, o rendimento e a aprendizagem.

Para Luckesi (1995), a prática da avaliação nas pedagogias preocupadas com a transformação deverá:

- Resgatar o significado diagnóstico da avaliação, como encaminhamento para a ultrapassagem do autoritarismo, o que não significa ter menos rigor na avaliação. Pois, o rigor técnico e científico no exercício da avaliação garantirá ao professor, no caso, um instrumento mais objetivo de tomada de decisão. Em função disso, sua ação poderá ser mais adequada e mais eficiente na perspectiva da transformação.

- Preocupar-se em redefinir ou em definir propriamente os rumos da ação pedagógica, pois ela não é neutra. Ela se insere num contexto maior e está a serviço dele. Então, o primeiro passo fundamental para redirecionar os caminhos da prática da avaliação é assumir um posicionamento pedagógico claro e explícito, de tal modo que possa orientar diuturnamente a prática pedagógica, no planejamento, na execução e na avaliação.

Até aqui foram apresentadas alguns tipos e concepções de avaliação. A seguir, avança-se nesse conceito a partir da reflexão dos instrumentos utilizados para avaliar, começando pela prova, um dos mais utilizados.

Moretto (2001), do mesmo que Luckesi (1995) e Vasconcelos (2005), também considera que a avaliação da aprendizagem está profundamente relacionada com o processo de ensino e que, portanto, deve ser conduzida como mais um momento de aprendizagem. Um momento em que o aluno aprende. Isto porque o aluno coloca suas energias em busca de sucesso, normalmente associado a uma nota.

O autor enfatiza a necessidade de dar um novo sentido ao processo de avaliação. De transformá-lo em oportunidade para o aluno ler, refletir, relacionar, operar mentalmente...

Uma prática de avaliação que atue sob essa perspectiva desafia os professores a transformarem a avaliação em um processo que não seja uma mera cobrança de conteúdos aprendidos “de cor”, de forma mecânica e sem muito significado para o aluno.

Sob o paradigma da repressão, a prova como meio para garantir que uma aula seja levada a termo com certo grau de interesse. Entretanto as diretrizes curriculares indicam mudança de foco da intervenção pedagógica e de meios para alcançar objetivos do ensino: desenvolvimento de competências em vários campos do saber, o que implica em desenvolver: habilidades de pensar, observar, relacionar, estruturar, analisar, justificar, correlacionar, inferir...

Para Moretto (2001), tanto no ensino quanto na avaliação da aprendizagem, a finalidade da prova é criar condições para o desenvolvimento de competências do aluno.

Moretto (2001) aponta para a necessidade de conceber a PROVA como: MOMENTO PRIVILEGIADO DE ESTUDO e não um acerto de contas.

Para isso, torna-se necessário ressignificar o instrumento, elaborando-o dentro de uma nova perspectiva pedagógica. Pois da forma como vem sendo aplicada, representa para os alunos como a hora do acerto de contas, a hora da verdade, a hora de dizer ao professor o que ele quer que saiba, a hora da tortura. Já para os pais, percebe-se que se a nota foi razoável ou ótima, os pais dão-se por satisfeitos, pois pressupõem que a nota traduz a aprendizagem correspondente.

Nota-se que muitas pessoas que declaram ter aprendido, fracassam na hora da prova. O que é necessário para agir de forma competente durante a prova? Para responder a essa questão, é preciso compreender o conceito de competência.

Competência é a capacidade do sujeito mobilizar recursos (cognitivos), visando abordar uma situação complexa. Assim sendo, na hora da prova, será necessário mobilizar alguns recursos para agir frente a uma situação complexa:

- Conteúdos específicos (conhecer);
- Habilidades e procedimentos (saber fazer);
- Linguagens (conhecer a linguagem específica);
- Valores culturais;
- Administrar as emoções;

No que se refere ao ensino, um professor competente em ensinar:

- Conhece o conteúdo específico de sua disciplina, identifica o que é relevante;
- Tem habilidade de ensinar (saber fazer);
- Identifica valores culturais ligados ao ensinar;
- Administra as emoções.

O que é ser competente em avaliar:

- Sabe que a prova é um momento privilegiado de estudo e não um acerto de contas;
- Elabora bem as questões das provas;
- Administra valores culturais ligados à avaliação;
- Utiliza linguagem clara e precisa para comando das questões;
- Cria ambiente favorável ao controle das emoções.

Com relação à elaboração das questões da prova, é preciso estar atento:

- Se as perguntas não forem claras e precisas, elas permitirão muitas respostas, “todas corretas”, embora diferentes das esperadas por quem perguntou. Quanto mais complexa for a formulação das questões, tanto melhor será a formação do aluno para a vida profissional.

Importante se faz também pensar a eficiência e eficácia na avaliação da aprendizagem. A eficácia é quando os objetivos propostos pelo professor foram alcançados. Já a eficiência está relacionada ao objetivo e ao processo desenvolvido para alcançá-lo. Quando o sujeito proposto é relevante e o processo para alcançá-lo é racional, econômico e útil.

Quanto aos instrumentos utilizados para avaliar, é preciso sempre saber escolher o que mais se adequa aos objetivos da avaliação:

Prova objetiva: Série de perguntas diretas, para respostas curtas, com apenas uma solução possível.

Prova dissertativa: Série de perguntas que exijam capacidade de estabelecer relações, resumir, analisar e julgar.

Seminário: Exposição oral para um público leigo, utilizando a fala e materiais de apoio adequados ao assunto.

Trabalho em grupo: Atividades de natureza diversa (escrita, oral, gráfica, corporal etc.) realizadas coletivamente.

Debate: Discussão em que os alunos expõem seus pontos de vista a respeito de assunto polêmico.

Relatório individual: Texto produzido pelo aluno depois de atividades práticas ou projetos temáticos.

Autoavaliação: Análise oral ou por escrito, em formato livre, que o aluno faz do próprio processo de aprendizagem.

Observação: Análise do desempenho do aluno em fatos do cotidiano escolar ou em situações planejadas.

Em síntese, avaliação é um processo que pode ser feita por meio do uso de diferentes instrumentos. Como processo, é indispensável considerar o que ocorre antes, durante e depois da aplicação do instrumento.

BIBLIOGRAFIA UTILIZADA

CANDAU, Vera Maria (org.). A didática em questão. Petrópolis: Vozes, 1997.

CANDAU, Vera Maria (org.). Rumo a uma nova didática. Petrópolis: Vozes, 2002

GANDIN, D. Planejamento como prática educativa. São Paulo: Loyola, 2002

GAUTHIER, Clermont; BISSONNETTE, Steve; RICHARD, Mario. *Ensino explícito e desempenho dos alunos: a gestão dos aprendizados*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 335 p.

LIBÂNIO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano C. Avaliação da Aprendizagem Escolar. 17ª ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

MOREIRA, Larici Keli Rocha; MOREIRA, Laine Rocha, SOARES, Marta Genú. Educação Superior no Brasil: discussões e reflexões. Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 134-150, jan.-jun. 2018.

MORETTO, Vasco Pedro. Prova: um momento privilegiado de estudo e não um acerto de contas. Rio de Janeiro: DP&A Ed., 2001

MORETTO, Vasco Pedro. Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PERRENOUD, P. MAGNE, B.C. (org). Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999

SANTOS, Humberto Corrêa. A Didática no Brasil: sua trajetória e finalidade. Estação Científica - Juiz de Fora, nº 11, janeiro – junho / 2014

VALENTE, José Armando, ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini, GERALDINI, Alexandra Fogli Serpa. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 17, n. 52, p. 455-478, abr./jun. 2017

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Planejamento: projeto de ensino aprendizagem e projeto político- pedagógico – elementos para elaboração e realização. São Paulo: Libertard, 2006.

ZABALZA, Miguel A. La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas.. Madrid: Narcea, 2004.