

FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: CONCEPÇÕES NORTEADORAS E ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

Inge Renate Fröse Suhr - Universidade Positivo
ingesuhr@hotmail.com

Área Temática: Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento

Resumo

As mudanças na constituição e nos objetivos do ensino superior têm trazido às IES o desafio constante de repensar, ressignificar e aperfeiçoar o processo ensino-aprendizagem oferecido aos estudantes. Tal demanda tem favorecido a proposição de diversas estratégias para a formação continuada de docentes, entendendo a docência como um momento privilegiado no qual o processo ensino-aprendizagem se efetiva. O texto que se segue relata um dos momentos de formação continuada – componente de um programa mais amplo – desenvolvido no então Centro Universitário Positivo – UnicenP, expondo a concepção que norteia os encaminhamentos adotados.

Palavras-chave: Formação continuada; Metodologia Dialética; Docência no Ensino Superior.

Introdução

O presente artigo tem como objetivo relatar a concepção norteadora e o encaminhamento metodológico adotado no módulo “Metodologia de Ensino”, parte constituinte do processo institucional de formação continuada de docentes do ensino superior do então Centro Universitário Positivo – UnicenP, hoje Universidade Positivo, na Semana Pedagógica de 2007. É importante ressaltar que a organização das atividades de formação continuada desenvolvidas pelo CEAP (Centro de Apoio Pedagógico) tem como norteadora a pesquisa-ação. A partir do levantamento de expectativas, dificuldades e sugestões, realizada com docentes e coordenadores de curso, são estruturadas as ações de formação continuada, desenvolvidas no decorrer do ano letivo e que têm como ápice a Semana Pedagógica, realizada a cada início de ano. Como se trata do relato da experiência de uma dada instituição, o texto a seguir não tem a pretensão de esgotar o tema e sim, contribuir para o necessário debate e construção de saberes sobre a formação do professor universitário, que vem se colocando como necessidade para as Instituições de Ensino Superior que pretendem oferecer uma formação de qualidade a seus estudantes.

Docência no ensino superior ante os desafios da atualidade

Vários autores tais como PIMENTA & ANASTASIOU (2005), ISAIA (2006), VEIGA (2006), apontam à realidade de parte considerável dos professores universitários, que, oriundos de “programas de pós-graduação que se voltam para a formação de pesquisadores em seus campos específicos e sem exigência quanto à formação pedagógica”, (VEIGA, 2006, p.90) são confrontados com o desafio da docência. E esta, requer conhecimentos específicos – que não foram objeto de sua formação – para ser exercida adequadamente.

Em muitos casos, dadas às condições institucionais, os professores têm poucos momentos de interlocução, de troca e de compartilhamento de conhecimentos pedagógicos que poderiam ser significativos para a melhoria de sua prática e, portanto, da qualidade do processo ensino-aprendizagem. Tais condições tendem a favorecer que os professores exerçam a docência de modo solitário, “respaldados apenas em pendores naturais, saberes advindos do senso comum da prática educativa e na experiência passada com alunos do ensino superior.” (MOROSIN; MOROSIN: 2006, p.59)

Somam-se a isso as mudanças na constituição e nos objetivos do ensino superior, trazidas pelas transformações no mundo do trabalho. Segundo Kuenzer (2001) o curso superior deixou de ser, ao mesmo tempo, formação inicial e final, como era no período de organização taylorista-fordista de produção no qual havia pouca dinamicidade do ponto de vista das mudanças científico-tecnológicas. Atualmente, sob o paradigma da produção flexível, a dinamicidade que o desenvolvimento científico-tecnológico imprime aos processos produtivos e sociais muda radicalmente as demandas de formação profissional. Exige-se cada vez mais o

desenvolvimento de competências cognitivas superiores e de relacionamento, tais como análise, síntese, estabelecimento de relações, criação de soluções inovadoras, rapidez de resposta, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos para atingir metas, trabalhar com prioridades, avaliar, lidar com as diferenças, enfrentar os desafios das mudanças permanentes, resistir a pressões, desenvolver o raciocínio lógico-formal aliado à intuição criadora, buscar aprender permanentemente, e assim por diante. (KUENZER, 2001, p.18)

Assim, as formas de fazer típicas de alguns anos atrás já não cabem mais. É necessário favorecer que os estudantes desenvolvam a “capacidade de usar o conhecimento científico de todas as áreas para resolver problemas novos de maneira original, o que

implica o domínio não só de conteúdos, mas dos caminhos metodológicos e das formas de trabalho intelectual multidisciplinar”. (KUENZER, op.cit., p.18)

Neste cenário, “as IES devem ser capazes de criar e implantar uma educação que permita ao futuro profissional entrar em contato com a incerteza, com as novas relações com o trabalho, com a flexibilidade e com a agilidade, de forma a atender as demandas sociais cada vez mais complexas.” (UNICENP, 2006: p.8).

Embora a reflexão e o atendimento a estas demandas sejam as norteadoras de vários processos, tais como a construção da proposta educacional da instituição e do projeto pedagógico de cada curso, a concepção de gestão pela IES, a concretização de tais intenções, em última instância, é possibilitada pela atuação do professor.

Para Severino (1991) a formação do professor se dá a partir de três dimensões fundantes: a dos conteúdos, a das habilidades didáticas e a das relações situacionais. É possível afirmar que, cada vez mais, a docência no ensino superior exige do docente o aprofundamento nessas três dimensões. É preciso dominar o saber específico da área científica que leciona, as habilidades didáticas necessárias ao processo ensino-aprendizagem e as habilidades relacionais, já que a educação é um processo dialógico.

Embora estas três dimensões estejam profundamente imbricadas, o domínio das habilidades didáticas exerce um papel fundamental na gestão do processo ensino-aprendizagem e é o foco deste texto. Vale ressaltar ainda que estes saberes estão relacionados ao projeto pedagógico de cada instituição de ensino, já que a docência não se dá no vazio. Ela acontece orientada por concepções e modos de fazer – de cada instituição e aquelas implícitas nas políticas para o Ensino Superior vigentes – e, em condições determinadas pela realidade de cada IES.

Formação continuada para a docência no ensino superior: elementos norteadores

Frente ao quadro acima descrito, que exige o desenvolvimento constante da reflexão sobre o papel do ensino superior e, como parte dele, da docência, vem crescendo o número de IES que propõem práticas de formação continuada para seus professores. No UnicenP, a preocupação com a formação continuada dos docentes se efetivou por meio da criação do CEAP – Centro de Apoio Pedagógico.

O CEAP tem o objetivo de assessorar o professor no planejamento didático; na criação e aplicação de metodologias diferenciais; na reflexão sobre as relações professor-aluno-conhecimento; na compreensão dos processos de avaliação e na busca de melhores recursos para que a aprendizagem aconteça. Sua atuação toma por referência o Projeto

Pedagógico da Instituição, as políticas atuais para o Ensino Superior e as expectativas da comunidade acadêmica. Com base no levantamento de dados da realidade, este setor vem buscando desenvolver um processo de formação continuada para os professores, propiciando momentos de reflexão coletiva sobre o sentido da docência na universidade.

Dentre as várias atividades desenvolvidas pelo CEAP, está a implementação de uma sistemática de encontros pedagógicos no início de cada ano letivo, pela oferta de módulos sobre diferentes temas, sugeridos pelos próprios docentes e coordenadores de curso.

O encaminhamento metodológico destes encontros não poderá se restringir à transmissão de conceitos e/ou de informações. Deve assumir um caráter dialógico, favorecendo a participação do professor no seu próprio processo formativo. Isso porque, a equipe do CEAP compreende que “o conhecimento não é ‘transferido’ ou ‘depositado’ pelo outro (conforme a concepção tradicional) nem é ‘inventado’ pelo sujeito (concepção espontaneísta), mas sim construído pelo sujeito na sua relação com os outros e com o mundo”. VASCONCELLOS (2000, pg 45)

Quando organizada em processo intencional, a aquisição do conhecimento tem como especificidade o fato de ser dirigida por um professor, a quem cabe a tarefa de organizar as seqüências educativas de modo que a aprendizagem se torne significativa. Assim, entende-se que também na formação continuada dos professores, cabe ao docente de cada oficina dirigir – de modo dialógico – o encontro. Este direcionamento toma como referência a metodologia dialética de construção do conhecimento, descrita, dentre outros, por VASCONCELLOS (1994), WACHOWICZ (1989), PIMENTA & ANASTASIOU (2002)

Para VASCONCELLOS (2000, p. 46)

uma metodologia dialética de construção do conhecimento em sala de aula poderia ser expressa através de **três grandes dimensões, eixos ou preocupações** do educador no decorrer do trabalho pedagógico, que não podem ser separadas de forma absoluta, a não ser para fins de melhor compreensão da especificidade de cada uma (...): mobilização para o conhecimento; construção do conhecimento; elaboração e expressão da síntese do conhecimento. (grifos do original)

Ainda segundo o mesmo autor, a *mobilização* “visa possibilitar o vínculo significativo inicial entre o sujeito e o objeto, provocar a necessidade, acordar, desequilibrar, fazer a ‘corte’.” (VASCONCELLOS, 2000, p.46) Cabe ao professor apresentar o objeto de estudo de tal modo que permita ao aluno estabelecer um primeiro nível de significação, tornando-se algo desafiador. PIMENTA E ANASTASIOU (2002, p. 215) nos lembram que “a articulação com a realidade concreta do grupo de alunos, suas redes de relações, visão de mundo, percepções e linguagens” é de grande importância para

que a mobilização possa ocorrer. A mobilização pode ser realizada trazendo fatos do cotidiano relacionados ao tema, problematizando a leitura que será realizada, organizando um *brainstorming* sobre o tema, dentre outros.

A *construção do conhecimento* é o momento em que o sujeito, mediante sua ação sobre o objeto, vai alcançando elaborações mentais cada vez mais complexas e totalizantes. Trata-se de “penetrar no objeto, apreendê-lo em suas relações internas e externas, captar-lhe a essência”. (VASCONCELLOS, 2000, p. 46)

Libâneo (1985) ao se referir a esta etapa, afirma se tratar do “momento do desenvolvimento operacional, da atividade do aluno por meio da pesquisa, do estudo individual, dos seminários, dos exercícios, no qual se explicitam as relações que permitem identificar como o objeto de conhecimento se constitui”. No ensino superior isto acontece quando o professor encaminha os alunos para, de maneira individual e/ou coletiva, realizarem o estudo de um texto, uma pesquisa em livros ou sites, uma coleta de dados a campo, enfim, atividades que favoreçam a superação da primeira noção – sincrética – sobre o tema.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2002), algumas categorias poderão orientar a definição das atividades para esta etapa. São elas: a significação, a problematização, a práxis, a criticidade, o processo continuidade-ruptura, a historicidade e a totalidade. A essência destas atividades deverá ser a análise, que permitirá construção de sínteses cada vez mais elaboradas.

O terceiro eixo da metodologia dialética é a *elaboração e expressão da síntese do conhecimento*, na qual o professor deve

ajudar o educando a elaborar e explicitar a síntese do conhecimento. É a dimensão relativa à sistematização dos conhecimentos que vêm sendo adquiridos, bem com da sua expressão. O trabalho de síntese é fundamental para a compreensão concreta do objeto. Por seu turno, a expressão constante dessas sínteses (ainda que provisórias) é também fundamental, para, de um lado, possibilitar a incorporação paulatina dos novos conceitos na linguagem do aprendiz e, de outro, permitir a interação do educador com o caminho de construção do conhecimento que o educando está fazendo. (VASCONCELLOS, 2000, P. 47)

A concretização desta etapa é fundamental, pois é o momento em que o professor cria uma situação em que o aluno possa manifestar as sínteses que alcançou sobre o objeto de estudo. Vale ressaltar que esta síntese será sempre provisória, parte constituinte de um processo de construção do conhecimento. Ela é, a partir daí, a nova síncrese – ponto de

partida em que o estudante se encontra – permitindo novas problematizações, que originarão novas reflexões, e permitirão a construção das próximas sínteses.

A concepção metodológica acima exposta compreende que o ato de conhecer não prescinde do trabalho intelectual, teórico, que se dá no pensamento e se debruça sobre a realidade a ser conhecida. É nesse movimento do pensamento que são construídos os significados. Nesse sentido é possível afirmar que

não há, pois, outro caminho para a produção do conhecimento senão o que parte de um pensamento reduzido, empírico, virtual, com o objetivo de reintegrá-lo ao todo depois de compreendê-lo, aprofundá-lo, concretizá-lo. E, então, tomá-lo como um novo ponto de partida, de novo limitado, em face das compreensões que se anunciem. (KOSIK, 1976, p. 29-30, in: KUENZER, 2000:77)

É importante compreender que o método de produção/aquisição do conhecimento é um movimento que leva o pensamento a transitar continuamente entre o abstrato e o concreto, entre forma e conteúdo, entre imediato e mediato.

É um movimento do pensamento no pensamento, que tem como ponto de partida um primeiro nível de abstração composto pela vital, caótica e imediata representação do todo e como ponto de chegada as abstratas formulações conceituais e que volta a ponto de partida, agora para percebê-lo como totalidade ricamente articulada e compreendida, mas também como prenúncio de novas realidades, apenas intuídas, que levam o presente a novas buscas e formulações a partir da dinâmica histórica que articule o já conhecido ao presente e anuncie o futuro. (KUENZER, 2000, p.77)

O ponto de partida é apenas formalmente idêntico a ponto de chegada, já que pensamento, em seu movimento em espiral crescente e ampliada, chega a um resultado não conhecido anteriormente e que projeta novas descobertas.

O conhecimento tem de adquirir corpo na própria realidade sob a forma de atividade prática, e transformá-la, mas jamais bastaria tentar compreender a realidade apenas pelo que dela se capta “num primeiro olhar”.

O referencial acima descrito impõe que as atividades de formação continuada oferecidas nas Semanas Pedagógicas de cada início de ano sejam compreendidas como momentos de ação-reflexão-ação, nos quais o aprofundamento teórico deve ser perseguido. Define também que tais momentos são parte de um processo maior, institucional e pessoal, em busca do constante aperfeiçoamento da prática docente.

O módulo “metodologia de ensino”: ensaiando a metodologia dialética

A definição dos temas a serem oferecidos aos professores na Semana Pedagógica de cada início de ano toma por referência as solicitações dos próprios docentes e dos coordenadores de curso. A coleta de tais informações ocorre nas avaliações preenchidas ao final de cada módulo oferecido no ano anterior. Deste modo, os pedidos e comentários coletados em 2006 direcionaram a escolha dos temas a serem tratados na Semana Pedagógica de 2007. Outro importante elemento para esta definição é a realização de orientações individuais aos professores que procuram os profissionais do CEAP e as conversas informais com os docentes e coordenadores de curso sobre temas relacionados ao processo ensino-aprendizagem.

Assim, em 2007, um dos dez módulos oferecidos, e nos quais os docentes se inscreveram por opção própria – ou por sugestão do coordenador do curso em que atuam – foi o de Metodologia de Ensino.

Tomando por referência concepção dialética de aquisição do conhecimento, os encontros de formação continuada, planejados e implementados pelo CEAP procuram ensaiar, embora de maneira limitada pelas condições concretas de realização – tais como o tempo de duração de cada encontro – a metodologia defendida. Assim, cada encontro deverá ir além da metodologia expositiva, favorecendo intencionalmente a participação ativa dos professores. Deverá ser um momento de vivência do encaminhamento proposto aos docentes para sua própria prática em sala de aula.

O módulo “Metodologia de Ensino” pretendia levar à reflexão sobre o encaminhamento metodológico em sala de aula, demonstrando que o uso de uma ou outra técnica se justifica pela concepção de educação que está subjacente à ação pedagógica, pelas características do conteúdo trabalhado e do grupo com o qual se está trabalhando. Para isto, utilizou a aula expositiva dialogada e a técnica do painel integrado e buscou seguir as etapas da metodologia dialética de construção do conhecimento.

O trabalho proposto aos docentes teve início com uma breve apresentação dos presentes, já que havia participantes de variados cursos, que muitas vezes não se conheciam. Tal encaminhamento se baseia na compreensão de que é fundamental despertar o desejo de interagir, de se comunicar, pois, “quando a pessoa está sintonizada com a proposta de trabalho, ela abre seus canais de percepção e reflexão, permitindo acontecer interações e assimilação de novos elementos, ocorrendo aprendizagem”. (VASCONCELLOS, 2000, p.54)

A seguir, foi realizado o que Vasconcellos denomina *levantamento das representações do grupo*. Para o autor, esta é uma importante etapa do processo de mobilização para o conhecimento. “É necessário que os educandos tenham espaço (físico e psicológico) para expressão do que sabem, pensam, sentem, a respeito do objeto de conhecimento” (VASCONCELLOS, 2000, p. 65). O clima favorável, de respeito mútuo é de grande importância para que cada participante possa sentir-se à vontade para expor suas percepções. O *levantamento das representações do grupo* ocorreu por meio de um “bate papo” sobre o que cada um imaginava, sabia, ou tinha curiosidade em saber sobre o tema, realizou-se a anotação, num canto do quadro, das idéias que poderiam ser associadas ao termo “metodologia de ensino”. Como era de se esperar, nem todas as representações eram positivas, havendo também posições diversas sobre o que viria a ser uma metodologia de ensino.

O desafio de repensar os saberes do grupo acerca do tema se deu por meio da utilização de uma adaptação da técnica denominada *painel integrado*. Segundo MASETTO (2002, pg. 95) no painel integrado cada um dos tópicos escolhidos pelo professor tem seu estudo realizado em primeiro lugar por um grupo pequeno, e, em seguida, “todos os assuntos são estudados por todos os alunos, fazendo-se um cruzamento entre os membros dos diferentes grupos de tal forma que, em cada novo grupo, tenhamos representantes de todos os primeiros grupos – e, portanto, de todos os assuntos discutidos”.

Com base na definição de Karling (1991), a docente expôs aos participantes o funcionamento da técnica, apoiando-se numa apresentação em powerpoint. Rapidamente, foram discutidas as etapas que originalmente são seguidas, a saber:

- a) Os alunos, divididos em grupos recebem vários textos sobre um mesmo tema, preferencialmente com enfoques diferentes. Deverá haver tantos textos quantos grupos.
- b) Cada aluno terá a tarefa de ler, antecipadamente, o texto que lhe coube, produzindo um resumo, síntese ou mapa conceitual e sendo capaz de, num próximo encontro, expor as idéias centrais do texto lido com a maior fidedignidade possível.
- c) O próximo passo é a reunião, em sala, de todos os estudantes que leram o mesmo texto, para que possam coletivamente dirimir dúvidas, fortalecer a compreensão do conteúdo.
- d) A seguir, são formados novos grupos, compostos por um integrante de cada um dos grupos anteriores. Deste modo, em cada grupo, haverá representantes das idéias de cada um dos textos.

- e) Cada componente deverá expor ao novo grupo as idéias centrais do texto que estudou. Após a explanação, os outros elementos poderão fazer perguntas, na tentativa de compreenderem todos os textos. Após a compreensão, os grupos buscarão as diferenças e semelhanças entre os diversos textos, comentarão criticamente, relacionarão com outros conteúdos, e produzirão um texto coletivo.

No curto espaço de tempo do módulo não era possível seguir todas as etapas expostas ao grupo, de modo que foram apresentadas as adaptações que seriam realizadas para aquele momento. Os participantes receberam a tarefa de ler trechos diferentes do texto *Do Ensinar à Ensinagem*¹, de modo a comporem, após a leitura individual, quatro grupos diferentes. A próxima etapa foi a constituição de grupos com as pessoas que leram o mesmo trecho do texto, com o objetivo de trocarem impressões e construírem um cartaz-síntese dos conceitos principais abordados. Na seqüência, cada grupo expôs o cartaz produzido aos demais, momento em que a docente foi realizando algumas intervenções de modo a estabelecer relações e sanar dúvidas. Durante todo o processo, a participação do grupo, por meio de perguntas, estabelecimento de sínteses, sugestões de exemplos, foi incentivada e os conceitos tidos como centrais pelo grupo foram anotados no quadro para orientarem os comentários posteriores do docente.

O objetivo desta atividade foi ensaiar o que Vasconcellos (2000) denomina *construção do conhecimento*, etapa da metodologia dialética na qual cabe ao professor “oferecer condições para a construção do conhecimento pelo próprio aluno” (VASCONCELLOS, 2000, p. 70). Não houve, no entanto, a pretensão de que esta atividade – e nem mesmo o módulo como um todo – fosse capaz de oferecer a seus participantes, um saber aprofundado sobre o tema. Isso porque, o conhecimento não se dá de uma vez, mas por aproximações sucessivas.

Numa primeira abordagem, de modo geral, o sujeito não consegue captar um conjunto de relações que lhe dê uma compreensão adequada do objeto (fica no nível sincrético). Vai se aproximando aos poucos: ora capta um aspecto, ora outro. (...) O processo de elaboração do conhecimento no educando pode ser comparado a uma espiral ascendente, onde há um movimento de ida e volta, de aproximações sucessivas, que se dá num nível cada vez mais profundo e abrangente (complexidade e totalidade cada vez maior). (VASCONCELLOS, 2000,p.76)

Do mesmo tempo, a produção e apresentação do cartaz-síntese objetivaram a vivência do registro do conhecimento ao qual – mesmo que numa primeira aproximação –

¹ Do Ensinar à Ensinagem, In: PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Lea das Graças. *Docência no ensino superior*. 2ed. São Paulo: Cortez, 2005.

cada grupo teve acesso. Isso porque à medida que vai conhecendo algo, o sujeito “tem necessidade de ir expressando, de alguma forma – sendo a linguagem verbal uma forma privilegiada –, aquilo que está se apropriando.” (VASCONCELLOS, op.cit., p.94) No decorrer das apresentações dos cartazes foi possível ainda experimentar o quanto a interação entre os professores – que naquele momento vivenciaram o papel de estudantes – com o docente do módulo – naquele momento representando professor –, é rica e contribui para a aprendizagem. Depende-se daí a importância de a sala de aula ser um ambiente no qual haja clima de respeito e confiança, onde o aluno possa se expressar com tranquilidade, onde as dúvidas e compreensões parciais sejam esperadas, acolhidas, e repensadas coletivamente à luz dos conceitos trabalhados. É somente no decorrer da verbalização que o professor pode ter referência sobre os caminhos, os raciocínios de cada aluno para a apreensão do saber, e, se for o caso, neles interferir. E aos alunos, ela oferece a possibilidade de, ao ouvirem a explanação e/ou as dúvidas dos demais, realizarem compreensões mais amplas e complexas, que não tinham alcançado individualmente.

Finalmente, na seqüência de atividades do módulo Metodologia de Ensino, foi realizada uma breve exposição oral dialogada baseada numa apresentação em powerpoint retomando os conceitos centrais que se pretendia desenvolver. Esta teve o objetivo de demonstrar a necessidade de realizar sínteses, que expressam a “nova” compreensão acerca do conhecimento adquirido. Embora os autores apontem a importância desta síntese ser realizada pelo próprio aprendiz, demonstrando as relações que conseguiu estabelecer entre o conhecimento e a prática social, era mister apontar para o grupo de professores participantes do módulo, a importância de um “fechamento” de uma “síntese parcial” acerca do conhecimento explorado num dado período de tempo por meio da metodologia dialética. Assim, optou-se por utilizar a exposição oral.

Além disso, havia a intenção de demonstrar que a aula expositiva é uma técnica de ensino semelhante às demais, apresentando vantagens e limitações, e que, numa perspectiva dialógica,

pode se transformar numa técnica que estimula a atividade e a iniciativa dos alunos sem prescindir da iniciativa do professor; favorece o diálogo entre professor e alunos, e dos alunos entre si, sem cair numa prática permissiva; e considera os interesses e experiências dos alunos sem desviar-se da sistematização lógica dos conteúdos previstos nos programas de ensino. (LOPES, 1991, 47)

Ao mesmo tempo em que as atividades do módulo ocorriam, os participantes foram instigados a relacioná-las com o texto lido e a incorporarem a experiência ora vivenciada em sua prática docente, independente da área em que atuam.

Encerrando as atividades do dia, o grupo foi convidado a realizar, por escrito, uma avaliação do módulo. Esta avaliação – e a dos demais módulos – é um dos elementos norteadores para as ações a serem desenvolvidas pelo CEAP no decorrer do ano e no planejamento das próximas Semanas Pedagógicas.

Considerações Finais:

Como já foi apontado desde seu título, o presente artigo objetivou apresentar os principais elementos teóricos que orientam a atuação do CEAP – Centro de Apoio Pedagógico, e relatar o encaminhamento metodológico adotado num dos módulos de formação continuada para docentes oferecidos pelo UnicenP a seus professores.

Compreendendo que todo e qualquer encaminhamento metodológico é um meio e não um fim em si mesmo – tem uma função diretamente articulada aos objetivos e finalidades educacionais – defendeu-se a metodologia dialética de construção do conhecimento como aquela que permite ao estudante compreender o movimento do real. Segundo esta concepção o estudante precisa se tornar sujeito de sua própria aprendizagem, apropriando-se de conhecimentos significativos, críticos, criativos e duradouros.

Entendendo que também o professor deve se tornar sujeito de sua formação docente, defendemos que a metodologia adotada nos processos de formação continuada de docentes reflita, ensaie, demonstre a concepção de ensino-aprendizagem defendida teoricamente no projeto pedagógico de cada instituição de ensino.

Dada à tendência histórica de repetição da aula expositiva tradicional, na qual o professor é o ator principal e o estudante apenas coadjuvante, e na qual a maioria dos docentes foi formada, é de grande importância que também eles possam vivenciar situações nas quais a opção metodológica seja outra, fundamentada teoricamente, e sobre ela refletir. Este foi o objetivo de organizar o módulo “metodologia de ensino” buscando se aproximar dos passos da metodologia dialética. Foi também o critério para a seleção do texto de estudo durante o módulo.

Mesmo os limites e as adaptações que se fizeram necessárias para execução do trabalho são considerados educativos, no sentido de demonstrarem aos participantes que toda mudança se constitui de vários passos, mas que é impossível alcançar o objetivo delineado sem iniciar a caminhada. Dito de outro modo, embora em todas as IES haja

limites a serem superados, é possível – e necessário – repensar a prática pedagógica tendo como objetivo a formação de cidadãos capazes de interferirem de maneira propositiva e democrática ante os desafios da atualidade.

Referências

CENTRO UNIVERSITÁRIO POSITIVO – UNICENP. **Projeto Político Pedagógico**. Curitiba, 2006.

ISAIA, S.M. **Desafios à docência superior: pressupostos a considerar**. In: Docência na educação superior: Brasília: 1º e 2 de dezembro de 2005. Organização: Dilvo Ristoff e Palmira Severgnani. Brasília: INEP, 2006

KARLING, A. A. **A didática necessária**. São Paulo : IBRASA, 1991

KUENZER, A. (org). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2000.

KUENZER, A. **O que muda no cotidiano da sala de aula universitária com as mudanças no mundo do trabalho?** In.: CASTANHO, S; CASTANHO, M. E. Temas e textos em metodologia do ensino superior. Campinas, São Paulo: 2001.

LIBÂNEO, J. **Democratização da escola pública**. São Paulo: Loyola, 1985

LOPES, A. **Aula expositiva: superando o tradicional**. In: VEIGA, I. (org) Técnicas de ensino: por que não? Campinas, SP: Papyrus, 1991.

MASETTO, Marcos. **Atividades pedagógicas no cotidiano da sala de aula universitária: reflexões e sugestões práticas**. In: CASTANHO, S; CASTANHO, M. E. (org.) Temas e textos em metodologia do ensino superior. 2.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

MOROSIN, Marília; MOROSIN, Lúcio. **Pedagogia universitária: entre a convergência e a divergência na busca do alomorfismo universitário**. In: RISTOFF, D.; SEVERGNANI, P. (org) Docência na educação superior. Brasília: INEP, 2006

PIMENTA; S. G.; ANASTASIOU, L. **Docência no Ensino Superior**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SEVERINO, A. J. **A formação profissional do educador: pressupostos filosóficos e implicações curriculares**. Revista da ANDE. São Paulo. (17): 29-40, 1991

VASCONCELLOS, C. **Construção do conhecimento em sala de aula**. 11 ed. São Paulo: Libertad, 2000 (Cadernos Pedagógicos do Libertad, 2)