

**FACULDADE INTEGRADAS DE DIAMANTINO-FID  
COORDENAÇÃO DE PÓS GRADUAÇÃO E EXTENSÃO  
PÓS - GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA**

**EDUCAÇÃO SUPERIOR: A HISTORICIDADE E O AMBIENTE COMO  
ESTRATÉGIA DE ENSINO**

**DIAMANTINO-MT**

**2018**

**PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA**  
**ELIAS BARBOSA DE NOVAES**

**EDUCAÇÃO SUPERIOR: A HISTORICIDADE E O AMBIENTE COMO**  
**ESTRATÉGIA DE ENSINO**

O presente artigo tem como objetivo a obtenção do título acadêmico de Pós-graduação em Docência Universitária, sob orientação do professora Ms. Suzana Ferreira de A ssis.

**DIAMANTINO-MT**

**2018**

# **EDUCAÇÃO SUPERIOR: A HISTORICIDADE E O AMBIENTE COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO**

**ELIAS BARBOSA DE NOVAES<sup>1</sup>**

## **RESUMO**

O presente artigo, visa elucidar as concepções de aprendizagem sobre duas perspectivas: histórica e social, evidenciando também, como a universidade enquanto espaço de empedramento utiliza essas características para otimizar as práticas de ensino, sob a luz de teorias que subsidiem as mesmas.

Deste modo, por meio de uma revisão bibliográfica subsidiaremos o presente estudo, que visa identificar como é promovido o elo entre o repertório acadêmico e o contexto social e histórico dos indivíduos, valorizando o pré-concebido para a promoção de práticas exitosas na aprendizagem. Haja vista, que observamos uma realidade bastante desafiadora, ao nos deparar com públicos distintos, bem como, a grande necessidade de compreendermos o “mundo” de cada um de forma a valorizar o conhecimento prévio de desses indivíduos para a promoção de conhecimento científico significativo.

**PALAVRAS-CHAVE:** DIDÁTICA, ESTRATÉGIAS DE ENSINO, HISTORICIDADE E AMBIENTE.

## **ABSTRACT**

The purpose of this article is to elucidate the conceptions of learning from two perspectives: historical and social, also showing how the university as a space of empedery uses these characteristics to optimize teaching practices, under the light of theories that subsidize them.

Thus, through a bibliographic review, we will subsidize the present study, which aims to identify how the link between the academic repertoire and the social and historical context of individuals is promoted, valuing the preconceived for the promotion of successful learning practices. We see a very challenging reality, when we come across different audiences, as well as the great need to understand the "world" of each

---

<sup>1</sup> Pós-graduando em Docência Universitária- Faculdades Integradas de Diamantino-FID, graduado em Geografia-UNIC.

one in order to value the prior knowledge of these individuals for the promotion of meaningful scientific knowledge.

**KEY WORDS:** DIDACTICS, TEACHING STRATEGIES, HISTORICITY AND ENVIRONMENT.

## 1. INTRODUÇÃO

O presente artigo, faz uma abordagem sobre a didática no ensino superior à luz de duas perspectivas: a historicidade e o ambiente como estratégias de ensino. De ambas, pretende-se identificar as principais contribuições a partir do contato entre o científico e a comunidade de aprendizagem, o que possibilitará um acercamento entre a teoria e prática, estabelecendo com isso, intervenções significativas à comunidade de ensino-aprendizagem.

O objeto de estudo que permeia a descrição do trabalho, resulta das necessidades de compreender mais profundamente, como se dá a aprendizagem dos estudantes ao utilizarmos a realidade histórica e social como fonte de conhecimento, e como essa prática pode contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem acadêmica. Objetivamos assim, através de uma revisão bibliográfica exemplificar às abordagens que fundamentam e implementam a didática no ensino superior, buscando entender com isso, como intervir nos desafios recorrente do processo de ensino.

Ao concebermos o ensino superior como espaço de empedramento, à necessidade de compreendermos sua totalidade, para que as reais perspectivas de práxis de fato aconteça.

Sabe-se que desde o nascimento, diferentes situações nos colocam em contato com à aprendizagem o que denominaremos aqui, como conhecimento empírico, aquele que absorvemos ao longo de nossas vidas. É neste momento, que a comunidade científica deve inferir, para estabelecer teorias que atendam as expectativas desses indivíduos, tornado assim, o que mediam significativo e em consonância com as novas práticas de ensino.

De acordo com a ideia de que a aprendizagem é uma atividade dialógica que ocorre no meio social, através do processo histórico da humanização (FREIRE, 1987, p.11), buscamos analisar os fatores envolvidos no processo de aprender, sobre

diferentes abordagens. Propomos neste estudo, associar a cientificidade e o contexto social local, promovendo assim, o surgimento de cientistas da educação, já que a partir do ir e vir entre prática e ciência, passaremos reconhecer nas teorias subsídios que possam contribuir em melhorias nas práticas diárias do educador, estabelecendo com isso, o desenvolvendo de estratégias significativas em diferentes metodologias de ensino.

Dessa forma, pretendemos buscar medidas interventivas que auxiliem o educador na construção/elaboração de atividades que promovam a aprendizagem de maneira a instigar os acadêmicos à criatividade, e desde cedo compreenderem o sentido de criticidade e autonomia, por meio destas atividades. Para tanto, um dos critérios a serem mencionados serão: o meio como fonte de inspiração criadora, bem como, o processo histórico da comunidade de aprendizagem, efetivando a proposta central do presente artigo que é aproximar a comunidade científica dos saberes comuns, visando uma melhora significativa na aquisição do conhecimento e posteriormente uma aplicabilidade desses conhecimentos na prática.

## **2. ASPECTOS HISTÓRICOS DA CONCEPÇÃO DE DIDÁTICA.**

Entendemos como didática “a ciência e a arte do ensino”. (HAYDT, 2000). Como instrumento de criatividade que promove a aprendizagem, a didática não visa apenas o saber pelo saber, porém procura aplicar os seus próprios princípios à finalidade tangíveis que é a instrução educativa.

Enquanto ato de promover a aprendizagem a didática é tão antiga como o próprio ensino. Neste sentido, é importante acrescentar que: ela é tão antiga como o próprio homem, já que historicamente é notório que em todos os tempos, houve “exímios educadores e exímios mestres, que, guiados por uma fina percepção e por um grande sabedoria inata, chegaram aos melhores resultados no domínio do ensino e da educação, antes mesmo da existência da cientificidade da didática”. (OTÃO et al, 1965).

Por tanto, na maneira em que se estabelecer uma “série de princípios certos, sistemáticos e universais”, a didática passa a ser conceitualizada com o status científico. Como ciência no meio acadêmico foi reconhecida recentemente se comparamos com as outras ciências. Seus registros como disciplina datam do século XVII, com Ratke e Comênio. Nos séculos seguintes - XVIII e XIX - a didática progrediu,

a passos lentos, e somente no século XX, ganha uma estrutura sólida e valor científico. Desde então, é estabelecida como “um conjunto apreciável de verdades, de experiências, de fatos e de técnicas, que impõem o seu estudo a todos quantos pretendem dedicar-se ao nobre trabalho da educação e do ensino”. (OTÃO et. al, 1965).

A formulação científica para a constituição, viabilidade e estruturação da didática deu-se, primeiramente, no ensino primário consolidando-se posteriormente estendeu-se para o campo do ensino médio e somente na segunda metade do século XX, que a necessidade de se estabelecer a didática como estratégia para o ensino atinge o ensino superior. Como declararam os participantes do congresso sobre didática, realizado em Gand, na Bélgica, em 1954, “não existiu nenhuma preocupação de formar o professor do ensino superior”. Isso decorre do fato, segundo os autores, do prevaletimento do espírito e da convicção de que “quem sabe, sabe ensinar”.

O princípio norteador deste pré-juízo contribuiu enormemente para o surgimento de uma didática voltada para o ensino superior. Desde então, a comunidade acadêmica vem se sensibilizando de que somente o domínio do conteúdo ministrado em aula, não é suficiente para ensinar. É preciso, também, no ensino superior, aprender a ensinar.

Numa perspectiva histórica e em qualquer um dos níveis de ensino supracitados, poderemos estabelecer a didática em uma visão histórica e social, respeitando os fatores que veiculam a aprendizagem entre a comunidade científica e o ambiente onde, serão propostas as práticas aprendidas no meio acadêmico.

Com uma atenção direcionada para o ensino superior, objetivaremos responder: em que, fundamentalmente, como se dá a aprendizagem na teoria e como esta passa a ser integrada com as práticas do dia-a-dia, envoltos nessa problemática, comparar-se-á, nas linhas que seguem, com o intuito de identificar as contribuições que são mediadas à comunidade, a partir dos estudos direcionados ao reconhecimento das problemáticas sócio-históricas, desse lócus enunciativo como princípio investigativo voltados para resolução de problemáticas na própria sociedade. O que torna a comunidade acadêmica uma extensão da sociedade na qual ela atua.

### **3. UNIVERSIDADE DO SÉCULO XXI: O ACERCAMENTO DO SABER PARTILHADO E O SABER CIENTÍFICO**

O grande desafio nos últimos tempos é promover uma integração entre o conhecimento científico e as práticas no cotidiano, tendo em vista, que essa transposição didática deve atender as expectativas reais de uma determinada comunidade. Neste sentido, as abordagens que seguem tem como objetivo discutir os problemas enfrentados pela universidade pública no século XXI e apresentar possíveis soluções para tais problemáticas.

Para tanto, visamos permear essa problemática por meio de uma perspectiva recente do sistema de ensino superior e o impacto destas na universidade pública; elucidaremos também uma identificação e justificativa para os princípios básicos de uma reformulação democrática e emancipatória da universidade pública, que permita responder criativa e eficazmente aos desafios com que se defronta no limiar do século XXI.

Giussani, (2000) afirma que:

O objetivo da educação é o de formar um homem novo; portanto, os fatores ativos da educação devem tender a fazer com que o educando aja cada vez mais por si próprio, e sempre mais por si frente o ambiente. É preciso então, de um lado, colocá-lo constantemente em contato com todos os fatores do ambiente; de outro, deixar-lhe a responsabilidade da escolha, seguindo uma linha evolutiva determinada pela consciência de que o aprendiz deverá chegar a ser capaz de, perante qualquer situação, "agir por si".

### **3.1 Do conhecimento científico ao extra-universitário**

No decorrer da última década propuseram-se desafios muito exigentes à universidade e especificamente à universidade pública. A situação é quase de riscos em muitos países periféricos e é difícil nos países semiperiféricos e outros. Segundo SANTOS (2010 p,32), mesmo nos países centrais, ainda que estes tenham mais chances de capital para resolver os problemas estruturais. Mas para além destes, existem desafios corpóreos que são identificáveis globalmente.

Embora a expansão e transnacionalização do mercado de serviços universitários dos últimos anos tenham contribuído decisivamente para esses problemas, não são a única causa. SANTOS, (2010 p.34).

Evidências mais profundas ocorreram e só isso revela que a universidade, por mais que continue a ser uma instituição por excelência de conhecimento científico, tenha perdido a hegemonia que tinha e se tenha transformado num alvo fácil de crítica social. Pelo fato, de não atender às expectativas desta sociedade.

Na última década houve uma revolução significativa nas relações entre conhecimento e sociedade e as modificações prometem ser profundas ao ponto de

modificar as visões e conceitos que temos de conhecimento e de sociedade. Neste sentido, a comercialização do conhecimento científico é o lado mais visível dessas alterações. Contraponto este a ser debatido e reestabelecido pela comunidade científica.

No entanto, apesar da grandeza, elas são uma pequena margem do problema e que as modificações em curso são de sentido contraditório e as implicações são várias, inclusive de natureza epistemológica.

SANTOS, Bouaventura (2010, p.36) diz ainda que:

O conhecimento universitário ou seja, o conhecimento científico produzido nas universidades ou instituições separadas das universidades, mas detentoras do mesmo ethos universitário foi, ao longo do século XX, um conhecimento predominantemente disciplinar cuja autonomia impôs um processo de produção relativamente descontextualizado em relação às premências do cotidiano das sociedades. Segundo a lógica deste processo, são os investigadores quem determina os problemas científicos a resolver, define a sua relevância e estabelece as metodologias e os ritmos de pesquisa.

Sendo este, um conhecimento hierárquico e de formulação eurocêntrica na medida em que indivíduos que participam na sua produção partilham os mesmos objetivos de produção de conhecimento, têm a mesma formação e a mesma cultura científica e fazem-no segundo hierarquias organizacionais bem definidas.

É um conhecimento assente na distinção entre pesquisa científica e desenvolvimento tecnológico e a autonomia do investigador traduz-se numa certa irresponsabilidade social deste ante os resultados da aplicação do conhecimento. Ainda na lógica deste processo de produção de conhecimento universitário a distinção entre conhecimento científico e outros conhecimentos é absoluta, tal como o é a relação entre ciência e sociedade.

A universidade produz conhecimento que a sociedade aplica ou não, uma alternativa que, por mais relevante socialmente, é indiferente ou irrelevante para o conhecimento produzido.

A organização universitária e o ethos universitário foram moldados por este modelo de conhecimento. Acontece que, ao longo da última década, se deram alterações que desestabilizaram este modelo de conhecimento e apontaram para a emergência de um outro modelo. Designo esta transição por passagem do conhecimento universitário para o conhecimento pluriversitário. SANTOS (2010. P,38)

Em oposição ao conhecimento descrito nos parágrafos anteriores, o conhecimento pluriversitário é um conhecimento contextualizado na medida em que o



princípio organizacional, da sua produção é a aplicação que lhe pode ser dada na influência dos fluxos culturais que advém das distintas realidades da comunidade de aprendizagem.

Como essa aplicação ocorre além-muro, a iniciativa dos critérios a serem analisados acerca dos problemas que se pretende resolver e a determinação da relevância destes, é o resultado de uma divisão entre os cientista da educação e os beneficiários das intervenções. É um saber transdisciplinar que, pela sua própria contextualização, obriga a um Michael Gibbons e outros (1994) chamaram a esta transição a passagem de um conhecimento de modo 1 para um conhecimento de modo 2.

De diálogo ou confronto com outros tipos de conhecimento dialogo friccionado, o que o torna internamente mais heterogéneo e mais viável e significativo a ser produzido em sistemas abertos menos perenes e de organização menos rígida e hierárquica. Nesta perspectiva o autor ainda ressalta que:

“Todas as distinções em que assenta o conhecimento universitário são postas em causa pelo conhecimento pluriversitário e, no fundo, é a própria relação entre ciência e sociedade que está em causa. A sociedade deixa de ser um objecto das interpelações da ciência para ser ela própria sujeita de interpelações à ciência”. SANTOS (2010. P,38)

Esta oposição entre estes dois modelos de saberes tem o exagero próprio dos tipos ideais. Em virtude disso, os conhecimentos produzidos ocupam lugares diferentes no decorrer de décadas entre os dois polos extremos, alguns mais próximos do modelo universitário, outros mais próximos do modelo pluriversitário. Esta heterogeneidade não só movimentam a especificidade institucional atual da universidade, como questiona a hegemonia e a legitimidade desta na medida em que a força a refletir os critérios divergentes entre si.

O conhecimento pluriversitário por sua vez, está a emergir ainda do interior da própria universidade quando estudantes de grupos minoritários (étnicos ou outros) entram na universidade e verificam que a sua inclusão é uma forma de exclusão: confrontam-se com a tábua rasa que é feita das suas culturas e dos conhecimentos próprios das comunidades donde se sentem originários. Tudo isso obriga o conhecimento científico a confrontar-se com outros conhecimentos e exige um nível de responsabilização social mais elevado às instituições que o produzem e, portanto, às universidades. À medida que a ciência se insere mais na sociedade, esta insere-se mais na ciência. Afirma SANTOS, Boaventura (2010. p.49).

A universidade foi criada segundo um modelo de relações unilaterais com a sociedade e é esse modelo que subjaz à sua institucionalidade actual. O conhecimento pluriversitário substitui a unilateralidade pela interatividade, uma interactividade enormemente potenciada pela revolução nas tecnologias de informação e de comunicação. SANTOS (2010, p.49).

À luz destas transformações, podemos concluir que a universidade tem vindo a ser posta perante exigências contrapostas, mas com o efeito convergente de desestabilizarem a sua institucionalidade actual. Por um lado, a pressão da mercantilização do conhecimento, das empresas concebidas como consumidoras, utilizadoras e mesmo co-produtoras do conhecimento científico, uma pressão que visa reduzir a responsabilidade social da universidade à sua capacidade para produzir conhecimento economicamente útil, isto é, comercializável. Por outro lado, uma pressão hiper-publicista social difusa que estilhaça o espaço público restrito da universidade em nome de um espaço público muito mais amplo atravessado por confrontos muito mais heterogéneos e por concepções de responsabilização social muito mais exigentes.

Esta contraposição entre uma pressão hiper-privatista e uma pressão hiper-publicista não só tem vindo a desestabilizar a institucionalidade da universidade, como tem criado uma fratura profunda na identidade social e cultural desta, uma fratura traduzida em desorientação e taticismo; traduzida, sobretudo, numa certa paralisia disfarçada por uma atitude defensiva, resistente à mudança em nome da autonomia universitária e da liberdade académica. A instabilidade causada pelo impacto destas pressões contrapostas cria impasses onde se torna evidente que as exigências de maiores mudanças vão frequentemente de par com as maiores resistências à mudança.

#### **4. AÇÕES INTERVENTIVAS NAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS**

Estar disposto a analisar às indagações, questionamentos, à curiosidade dos alunos, faz do educador um ser que ensina, compreende, e não ser um transferidor de conhecimento. Segundo Freire (2006), o educador não é apenas o que educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa.

Neste sentido, pode-se afirmar que a postura do professor na sala de aula deve ser democrática, de compreensão mútua e de flexibilidade em relação ao ponto de vista do aluno, sabendo estabelecer sua mediação ao conhecimento dos discentes,

absorvendo esse conhecimento de forma a somar com o já adquirido pelo aluno no meio social em que vive. É importante saber qual é a visão do aluno em relação a um determinado assunto, para tanto, é dessa forma que o professor mediador constituirá um caminho para otimizar esse ponto de vista ou até mesmo converter essa ideia que poderá ser, muitas vezes contraditórias.

Reconhece-se na sala de aula, como se fosse o detentor do conhecimento e o “dono do saber ou da razão”, não é o melhor caminho. O professor que age de forma impositiva, sem diálogo, sem ouvir as justificativas dos discentes, está influenciando-o a perder o interesse pela a aula.

#### **4.1 Professor pesquisador e reflexivo**

Refletir significa pensar sobre as próprias práticas, reorganizar, e compreender o percurso e quais ações foram exitosas ou não na atividade docente. O professor reflexivo é aquele que medita, pensa o seu fazer pedagógico e seus conceitos didáticos.

Segundo Cadau (2000, p.89):

[...] o educador nunca estará definitivamente “pronto”, formado, pois que sua preparação, sua maturação se faz no dia a dia, na mediação teórica sobre sua prática. A sua constante atualização se fará pela reflexão diurna sobre os dados de sua prática.

Neste íterim, os âmbitos do conhecimento que lhe servem de base não deverão ser facetadas e sim aproveitados como estanques basilares que subsidiaram o tratamento do seu objeto de ação: a educação. Dessa forma, passaremos ver e compreender globalmente, o seu objeto de ação.

O real necessidade de o professor repensar sua prática pedagógica é fundamental para a reformulação do conhecimento e problematização de hipóteses. O professor reflexivo vai além dos muros da escola, pesquisa, inova e transforma. Aplicar métodos inovadores na didática do ensino superior, como pesquisas voltadas para o meio social, partindo de sua realidade e abrangendo essas pesquisas para uma amplitude, desenvolverá no aluno uma capacidade crítica e reflexiva dos conteúdos assimilados.

### **5. EVOLUÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO: DESAFIOS PARA A PRÁXIS DIDÁTICA**

Reconhecer como ocorre o processo de aprendizagem é fundamental para se obter êxito nas estratégias de transposição didática. É necessário, se estabelecer o conceito de ensino/aprendizagem encontram-se entre uma das mais controversas relações, devido aos fluxos de diferentes culturas recebidos de diferentes doutrinas filosóficas e psicológicas, bem como do próprio lócus em que se encontra o conhecimento científico. (REBOLLO; SCAFO, 1994).

Dessa maneira, mesmo evidenciando o risco de simplificar o 'conceito' em demasia, por estar integrado num complexo e dinâmico campo interdisciplinar, visa-se estabelecer os indícios para a sua fundamentação, através das proposições de Mizukami (1986 apud GIL, 2008) que representa abordagens diferentes para exemplificar as fases do processo de aprendizagem e suas conseqüentemente suas propostas didáticas, a reconhecer, tradicional, comportamental, humanista, cognitivista e sociocultural. Tais associações serão discutidas nas abordagens que seguem.

Na abordagem tradicional o desenvolvimento da aprendizagem é focalizado no educador que transfere os conhecimentos para os educandos, que por sua vez, absorvem passivamente as informações.

Visto que objetivo principal é o ato de transmitir ou transferir valores, Freire (2007) identifica este ato como educação bancária, ou seja, o educador como o detentor do saber deposita hierarquicamente as informações na cabeça de seus alunos, como se estes fossem caixa vazia, em que supostamente o professor deposita as informações que sejam convenientes àquela situação de aprendizagem.

A práxis da didática no véis tradicional sintetiza-se em aulas expositivas ministradas pelo professor e na conseqüente memorização dos conteúdos pelos alunos, cabendo ao docente a tarefa de verificar se os conteúdos transmitidos em sala de aula foram reproduzidos rigorosamente em seus poucos instrumentos de avaliação de aprendizagens.

Embora tais conceitos tradicionais não se coadunem com as concepções da contemporaneidade, infelizmente ainda percebemos que é frequentemente assumida por professores universitários na condução de sua práxis docente, visto que tendem a reproduzir os métodos tradicionais a que foram submetidos durante a sua própria formação acadêmica. (FREIRE, 2007; GIL, 2008).

Na abordagem comportamentalista ou behaviorista a aprendizagem é fruto da experiência, como resposta aos estímulos do docente que modela ou reforça o comportamento desejado. De acordo com Sezanowith (2008) é no século XX que o comportamentalismo tem o seu ápice, especialmente entre as décadas de 20 e 50, com os estudos de Pavlov, Watson, Guthrie e Skinner. A teoria behaviorista visualiza a mente humana como uma 'caixa preta' em que as respostas aos estímulos são mensuradas quantitativamente, ignorando-se a possibilidade de um processo.

Outrossim, propõe que os comportamentos humanos são determinados pelas condições do meio, ou seja, no tocante à aprendizagem o estudante é um ser passivo que reage aos estímulos do meio, através da associação do estímulo-resposta; assim, nesta abordagem o elemento principal da aprendizagem são os estímulos do ambiente e não o próprio sujeito, uma vez que ao se manipular as condições do meio ambiente gera-se mudanças nos educandos. (SANTO, 2008)

No tocante a prática didática, a abordagem comportamentalista pressupõe que o docente seja o responsável pela instrução programada visto que parte do princípio que o ser humano, como produto do meio, pode ser manipulado ou controlado e o papel do professor é manter este controle, independente da interação do aluno. (Gil, 2008) Trata-se do modelo de professor técnico muito comum nas instituições técnicas profissionalizantes em que a formação ocorre pela aprendizagem imitativa; o instrutor é um prático experiente e estabelece o modelo, pois domina as competências técnicas. (PERRENOUD, 2000).

Na tipologia de Mizukami (1986 apud GIL, 2008)) outra abordagem que busca explicar a aprendizagem é o cognitivismo, fundamentado nas teorias da reestruturação que concebem a aprendizagem como uma mudança, não automática nem tampouco mecânica, antes implica que aquele que aprende tenha consciência de seus próprios saberes, sendo capaz de refletir sobre eles dando-lhes novos significados a partir dos conceitos atuais.

## **5.1 Princípios metodológicos**

Ausubel (1998) na dedicatória de seu livro resume o conceito ao afirmar que se fosse possível reduzir toda a psicologia educativa num único princípio, este seria que o fator mais importante e que exerce forte influência na aprendizagem é a constatação que o aluno já sabe e a partir disso ensiná-lo adequadamente.

Um dos mais destacados teóricos da abordagem construtivista foi Jean Piaget (1896-1980), com trabalhos que abrangem diversas áreas como Ciência, Zoologia, Psicologia, Filosofia e Epistemologia. No modelo piagetiano de funcionamento cognitivo, o conceito de adaptação se apresenta sob dois aspectos simultâneos e complementares, a saber, assimilação e acomodação.

A assimilação relaciona-se com o processo em que o sujeito interpreta a informação proveniente do meio em função de suas próprias estruturas mentais internas; todavia é necessário um processo complementar denominado por Piaget por acomodação, em que os conceitos e ideias se adaptam às características reais do mundo.

O processo de acomodação não somente explica a tendência dos esquemas e conhecimentos humanos se adequarem à realidade, como também esclarece as mudanças de tais esquemas quando a adequação não ocorre, pois se os esquemas são insuficientes para assimilar uma situação torna-se necessário alterá-los a fim de adaptá-los às características da situação. Cabe observar que a acomodação também supõe uma prévia assimilação ou reinterpretação dos conhecimentos anteriores em função dos novos esquemas construídos, modificando assim toda a estrutura conceitual anterior. (POZO, 2002).

Diante do exposto, percebe-se que os processos de assimilação e acomodação propostos por Piaget são complementares, baseando-se numa tendência de crescente equilíbrio entre si. Quanto maior o equilíbrio entre acomodação e assimilação menor será o fracasso decorrente de uma interpretação errônea, contudo, somente a partir dos desequilíbrios surge a aprendizagem no campo cognitivo (Santos, 2008). Como bem expressa Flavell pela teoria piagetiana *“la mente construye sus estructuras de conocimiento tomando datos del mundo exterior, interpretándolos, transformándolos y reorganizándolos [...]”* (1996, p. 16 apud FERRARI; LEYMONIÉ SÁENZ, 2007, p. 70).

Quais são os impactos na práxis didática da teoria cognitivista? Gil (2008) nos ajuda a compreender que nesta abordagem o ensino deve basear-se na instigação constante por parte do docente, impulsionando os estudantes na busca das respostas e solução dos problemas e não meramente na memorização de fórmulas e definições.

A estratégia de ensino é ajudar o aluno no desenvolvimento de um pensamento crítico e autônomo, com ações mediadoras do processo de

aprendizagem visando ajudá-los a estabelecer as relações entre os conteúdos e possibilitar entre a interação entre o novo conhecimento formulado e as estruturas cognitivas já existentes. Deveras um desafio para docentes que buscam o aprendizado significativo de seus alunos e não meramente que memorizem o conteúdo.

Todavia, uma concepção comumente equivocada da abordagem construtivista é que os docentes nunca devem dizer nada aos seus estudantes, antes permitir que construam o conhecimento por si mesmo.

Devemos lembrar que o aluno não é o único responsável pelo aprendizado, pois necessita da ajuda de alguém que detenha algum conhecimento para instigá-lo nesta direção, sem contudo abandoná-lo nesta trajetória. Bransford, Brown e Cocking (2007) admitem que “[...] os professores ainda precisam prestar atenção às interpretações dos alunos e fornecer orientação quando necessário.” (p.20).

Adicionalmente Pires de Almeida (2005) pontua que “[...] ser professor, na era do conhecimento, é ser um gestor: líder, motivador, pesquisador, questionador, inovador, criativo, equilibrado emocionalmente, humilde e ecologicamente consciente [...]”. (p.17).

Outra abordagem interacionista que busca explicar a aprendizagem é o enfoque sociocultural que atribui ênfase especial ao sujeito como autor e criador de seu próprio conhecimento. Nesta perspectiva, o ser humano qual ser sujeito integrado ao seu contexto é capaz de refletir sobre este e evoluir rumo a uma consciência mais crítica. Desta maneira, as ações educativas devem promover o ser humano e não ajustá-lo à ordem social existente. O principal expoente desta corrente é o brasileiro Paulo Freire que defende a educação problematizadora como ferramenta para a superação da relação opressor e oprimido. (GIL, 2008; FREIRE, 2007).

## **5.2 Focalização sociocultural na abordagem de ensino**

O enfoque sociocultural da aprendizagem preconiza uma abordagem didática de ensino fundamentado na dialogicidade como instrumento que impulsiona o crescimento tanto do educando quanto do educador. Assim, nesta abordagem a aprendizagem não ocorre pela transmissão de conteúdos programados, mas pela transformação e questionamento contínuo da realidade (GIL, 2008).

O próprio Freire (2007) resume a práxis didática apropriada para este enfoque ao afirmar que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar a possibilidade para a sua própria produção ou construção” (p. 22). Ao utilizar o termo construção, Freire estabelece inequivocamente sua proposta colocando educador e educando como parceiros na implementação do dinâmico processo de ensino e aprendizagem.

Ao refletirmos sobre as diversas abordagens que buscam explicar o processo de aprendizagem verificamos quantos equívocos os docentes universitários têm frequentemente cometido na sua práxis pedagógica. É evidente que boa parte destes professores aprendeu o ofício no dia-a-dia com raras oportunidades de cursos, seminários ou reuniões esclarecedoras sobre a didática; resultando assim numa visão ultrapassada sobre o processo de aprendizagem e a perpetuação de aulas expositivas maçantes e pouco instigantes.

Todavia, ressaltamos que muitos professores do ensino superior estão atentos às novas concepções de aprendizagem e têm se adaptado às inovações pedagógicas, não obstante a atitude conservadora de tantos outros. (FIORE FERRARI, LEYMONIÉ SÁEN, 2007; GIL, 2008).

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente artigo, conduz o estudo sob à luz de duas perspectivas: a históricas e sociais como estratégias de ensino. De ambas, podemos inferir as principais contribuições a partir do contato entre o científico e a comunidade de aprendizagem, o que possibilitou um acercamento entre o a teoria e prática, estabelecendo com isso, intervenções significativas à comunidade de ensino-aprendizagem.

Contudo, vislumbramos também o contexto da universidade do século XXI, perfazendo um diálogo entre a universidade e a comunidade de aprendizagem. Diante do exposto, chegamos a um consenso que cabe ao educador buscar as ferramentas e subsídios adequados adequadas para atrair a atenção do público acadêmico, e neste momento, deve abstrair desses indivíduos, conhecimentos e problemáticas do meio que eles estão inseridos.

Partindo dessa visão de “pertencimento” o professor universitário terá mais abordagens significativas, despertando o acadêmico a vontade de aprender e continuar aprendendo.



Estar aberto a indagações, questionamentos e a curiosidade recorrentes do processo de ensino aprendizagem, faz do professor um ser que ensina, respeita e não um ser que só transfere conhecimento, a ação do professor precisa estar embasada também em fins pedagógicos de amplitude, pois trabalhar somente teorias, pode significar que a intenção da escola é aprisioná-lo numa realidade limitada, onde o mesmo não poderia ser nada além do que previsto por ela.

A aula deve ser atraente, planejada, participativa e acolhedora, pois avaliar o aluno através de métodos tradicionais pode lavá-lo ao fracasso, “medi-lo” por acúmulo de conteúdos supostamente armazenados não irá transformá-lo num ser crítico e reflexivo, mas transformá-lo em um ser mecanizado, robótico, em que o professor fala e o aluno na sua passividade acumula o que foi falado e armazena na mente, para transmitir a outros da mesma maneira que foi transmitido a ele.

É importante que seja construída uma visão crítica sobre a metodologia no processo de ensino- aprendizagem, conduzindo a pensar na necessidade da capacidade do professor em refletir em favor de uma metodologia que seja atrativa e interessante.

Dessa forma, Zabala (1998) afirma que:

As atividades de ensino devem promover aprendizagens mais significativas e funcionais possíveis, que tenham sentido e desencadeiem uma atitude favorável para realizá-las, que permitam o maior número de relações entre os distintos conteúdos, que constituam estruturas de conhecimento, por um lado. Por outro, devem facilitar a compreensão de uma realidade que nunca se apresenta compartimentada (p.186).

Portanto, a didática do ensino superior traz práticas e desafios, em que se faz necessário o desenvolvimento de ambientes de ensino-aprendizagem com condições para o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos, levando-os a aprender de forma crítica e reflexiva.

É importante também que o professor assuma a função de criar situações para momentos de questionamentos, desconfortos, propiciando situações de desafios a serem vencidos pelos alunos, para que possam construir conhecimentos e aprender além do seu meio social, com amplitude de conhecimentos com os quais, não se sintam engessados à realidade fora do seu cotidiano.

## REFERÊNCIAL BIBLIOGRÁFICO

CADAU, Vera Maria. **Reinventar a escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000 a.

BRANSFORD, John D.; BROWN, Ann L. e Cocking, Rodney R. **Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência e escola**. Comitê de Desenvolvimento da Ciência da Aprendizagem. São Paulo: Senac, 2007

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o Século XXI**. 10ª Ed. São Paulo, Editora Cortez. 2006

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 35. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

GIL, Antonio Carlos. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2008.

GIUSSANI, Luigi. **Educar é um risco: como criação de personalidade e de história**. São Paulo: Companhia Ilimitada, 2000.

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

PERRENOUD, Philippe (2001). **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed.

OTÃO, José. Et al. **Didática do Ensino Superior**. Porto Alegre: [S. ed.], 1965.

PIRES DE ALMEIDA, Sandra. **Aula 10: dicas, estratégia, gestão e sucesso para o professor profissional**. São Paulo: SP Marketing Editorial, 2005.

REBOLLO, Maria Antonieta; Scaffo, Sonia. **El aprendizaje**. Montevideu: Prensa Médica Latinoamérica, 1994.

SEZANOWITH, Robinson Luiz. **Os enfoques intermediários – construtivismo. Manual de Metodologias para EAD - Unisul/OUI**. Florianópolis, 2008. <http://www.robinson.luis.nom.br/robinson/detalhes.php?recordID=417> Acesso em: 02/02/2008.

SANTO, Eniel do Espírito. **Educación Lúdica: Matices para una Mirada Lúdica en el Proceso de Aprendizaje en la Educación Superior.** 180f. Tese de Doctorado. (Doctorado en Educación). Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de La Empresa. Montevideo, Uruguay, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ZABALA, Antônio. **Nenhuma entrada de índice de ilustrações foi encontrada. Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2002.