

Ensinar e Aprender na Educação Superior: Possibilidades de Uma Prática Progressista

Teaching and Learning in the Higher Education: Progressive Educational Practices

Eduardo Ferreira Balduino^{a*}

^aUniversidade de Cuiába, MT, Brasil

*E-mail: edubalduino@yahoo.com.br

Resumo

Aprender significativamente tem sido grande desafio para educadores e educandos nos diversos níveis de ensino, sobretudo no ensino universitário. Muitas vezes, neste contexto educacional predomina a crença de que dominar o conteúdo específico é suficiente para promover a aprendizagem relegando ao segundo plano, a competência pedagógica do educador. Neste sentido, o presente texto tem o objetivo de promover reflexões sobre a aprendizagem significativa no Ensino Superior. Este artigo é resultado de pesquisas bibliográficas e reflexões que tenho realizado a partir da minha prática como professor de Didática e Metodologia Científica. A questão de pesquisa que norteou o estudo foi formulada da seguinte forma: como conduzir o processo ensino-aprendizagem na Educação Superior de forma que o acadêmico atinja um aprendizado rico em significados e que ultrapasse a simples aprendizagem mecânica dos conteúdos? Ao término desta empreitada investigativa muitas são as variáveis que influenciam o aprendizado com significado, dentre elas: 1) O ensino a partir dos saberes prévios dos educandos; 2) O uso da exposição dialogada; 3) O relacionamento professor-aluno; 4) As habilidades comunicativas do professor; 5) A utilização das novas tecnologias na perspectiva da mediação pedagógica, entre outras. A partir destes achados foi possível inferir que um ensino-aprendizagem rico em sentido implica uma postura dialógica do educador, o domínio do saber específico, dos saberes pedagógicos, o desenvolvimento de “escuta pedagógica” atenta e democrática bem como o reconhecimento do educando enquanto sujeito sociohistórico possuidor de “bagagem cultural” capaz de contribuir ativamente no processo educativo.

Palavras-chave: Ensino Superior. Processo Ensino-Aprendizagem. Aprendizagem Significativa.

Abstract

Learning has been a major challenge for educators and students in different levels of education, especially when it comes to university education. It can be seen that often times, in this educational context, the educator's pedagogical competence is left behind since it is believed that learning the specific subject is enough to promote learning. This text aims to promote reflection on meaningful learning in Higher Education. This article is the result of literature research and reflections that I have been making as a Didactics and Scientific Methodology Professor. The research question that has guided this study was: how to guide the teaching-learning process in Higher Education so that the students achieve learning with meaning and not only rote learning? I have noticed that there are lots of variables that act upon learning with meaning, and among them it is possible to highlight: 1) Teaching from the prior knowledge of learners; 2) The use of dialogued exposure; 3) The teacher-student relationship; 4) A teacher with communication skills; 5) The use of new technologies in the pedagogical mediation perspective. Therefore it was possible to infer that a rich teaching-learning implies a dialogical approach of the educator, the domain specific knowledge, pedagogical knowledge, the development of a “pedagogical listening”, which is careful and democratic, as well as the recognition of the student as a social-historical subject that owns a “cultural baggage” able to help actively in the educational process.

Keywords: Higher Education. Teaching-Learning Process; Meaningful Learning.

1 Introdução

Educar-se é impregnar de sentido cada ato cotidiano. Impregnar-se é encharcar-se de significado. Só se aprende - quando aquilo que aprendo - é significativo para mim (FREIRE, 1987).

Este artigo de revisão bibliográfica é fruto de leituras e reflexões que tenho realizado sobre a construção do conhecimento no Ensino Superior. No transcorrer da minha prática enquanto professor de disciplinas como Metodologia Científica e Didática do Ensino Superior tenho procurado refletir sobre o meu trabalho docente. Essas reflexões individuais e coletivas (encontros de discussão com os meus pares, participação em grupos de estudo, entre outros) me levaram ao longo desses quase 15 anos de trabalho-docente

a algumas indagações inevitáveis, a saber: como dinamizar a aula universitária? Como planejar aulas de modo a fazer com que os alunos *aprendam* com prazer o conteúdo a ser estudado? Como diversificar as estratégias de ensino? Como conduzir o ensino-aprendizagem de forma significativa para os acadêmicos? As habilidades comunicativas do professor podem influenciar na apreensão do conteúdo? Os saberes prévios dos alunos desempenham algum papel na aprendizagem dos mesmos? Basta saber os conteúdos conceituais para ensinar? Que contribuições as novas tecnologias podem trazer ao Ensino Superior?

Como se pode ver são muitas e variadas as indagações e inquietações que circundam o processo de ensinar e aprender na Educação Superior. Contudo, como ponto de partida para

a reflexão que pretendo desencadear, esclareço ao leitor qual o caminho que intento trilhar por meio da seguinte questão de pesquisa: Como conduzir o processo ensino-aprendizagem na Educação Superior de forma que o acadêmico atinja um aprendizado rico em significados e que ultrapasse a simples aprendizagem mecânica dos conteúdos?

Com o objetivo de buscar possíveis respostas ao problema apresentado, elegi alguns eixos temáticos que serão discutidos ao longo deste artigo. Ao escolhê-los, a minha pretensão é a de “colocar foco” e direcionar o olhar para aspectos que considero importantes no processo de ensinar e aprender na Educação Superior. Estes eixos são: 1) Ensinar a partir dos saberes prévios dos educandos; 2) O uso da exposição dialogada; 3) O relacionamento professor-aluno; 4) As habilidades comunicativas do professor e 5) A utilização das novas tecnologias na perspectiva da mediação pedagógica.

A escolha por esta discussão se justifica em virtude da necessidade de repensarmos a nossa prática pedagógica no Ensino Superior com o intuito de oferecermos um ensino de qualidade aos nossos acadêmicos. Um ensino capaz de transformá-los em “sujeitos de sua própria história”. Um aprendizado que os incitem, que os provoquem a pensar, a refletir e a utilizar os conhecimentos aprendidos na academia, no cotidiano da vida pessoal e profissional. Uma educação que os transformem em “seres humanos melhores” e que possamos (nós professores) nos transformar junto com eles.

Nessa perspectiva, o objetivo da investigação bibliográfica que culminou na elaboração deste artigo foi o de pesquisar teorias e práticas que possam auxiliar o professor universitário a promover um processo de ensino-aprendizagem significativo no Ensino Superior uma vez que, como o próprio título deste estudo indica, trata-se de apontar aqui possibilidades, caminhos, sugestões que possam servir de objeto de reflexão a professores e formadores de professores no ensino superior.

Acredito que ensinar não é algo neutro/imparcial, pois neste ato, adotamos uma opção política (declarada ou não), denotamos uma visão de homem e de sociedade, influenciamos e somos influenciados, afetamos e somos afetados.

Nesse sentido, acredito que professores e acadêmicos precisam “se ver” e “se perceber” como grandes parceiros de caminhada. Indivíduos com papéis distintos, contudo, cada qual com um papel que não os impeçam de ter uma relação horizontal, de partilha, de troca, de aprendizagem compartilhada. De acordo com Freire (1996) não existe a possibilidade de ser professor sem ser um eterno aprendiz. “Docência” e “discência” são dimensões que se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objetos um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Vários estudiosos serão devidamente referenciados na tessitura deste texto, dentre eles: Cintra (2008); Demo (2004); Freire (1996); Gil (2010); Masetto (2003); Moreira (1999); Vasconcellos (2002) entre outros autores que têm

dado contribuições bem significativas acerca do processo de ensinar e aprender.

Espero que o presente artigo não seja encarado como um receiptuário de “como dar aula”, muito menos como uma resposta fechada. Propositamente ele continuará em aberto para que o leitor profira críticas, sugestões, análises e novas proposições. O meu sincero desejo é que ele possa ser visto como um grande “ponto de interrogação”. Almejo que este texto nos incite a reflexão. Que nos provoque e nos instigue a sair da zona de conforto. Que as discussões aqui apresentadas nos convidem a duvidar das nossas supostas certezas e nos incitem a desconstruir as nossas verdades mais antigas. Tenho a intenção de que ele nos impulse a ousar “novos voos na tarefa do ensinar” na Educação Superior. Enquanto tivermos perguntas, existirá movimento. Enquanto estivermos caminhando, ocorrerá aprendizagem. E sempre que houver aprendizado, existirá vida.

2 Desenvolvimento

2.1 Ensinar a partir dos saberes prévios dos educandos

Se conhecer é estabelecer relações - o conhecimento anterior - é a base para estas relações (VASCONCELLOS, 2002). Nessa trajetória de docente no Ensino Superior, ao pensar a aula propriamente dita, o conteúdo a ser ensinado em sala de aula, algumas questões sempre me provocaram: qual é a melhor forma de introduzir um conteúdo programático? Seria melhor começar dizendo aos alunos o que sei sobre o assunto? Deveria ler um texto introdutório que explicitasse as principais informações sobre a temática a ser ensinada? Passar um vídeo com noções gerais sobre o tema da aula seria uma forma mais “certada”?

Penso que não existe uma única resposta para estes questionamentos, porém, ao pesquisar sobre a aprendizagem significativa tendo como base autores como Demo (2004); Freire (1996); Moreira (1999); Perrenoud (2000); Vasconcellos (2002) entre outros, e, ao tentar validar estes pressupostos confrontando-os com a minha prática pedagógica, percebi que, uma forma extremamente eficaz e produtiva de iniciar a aula é começar a abordagem do objeto de ensino (o conteúdo) a partir do conhecimento prévio dos educandos. As informações que eles já trazem em sua estrutura cognitiva - que é fruto de sua experiência social, de sua forma pessoal de estar e agir no mundo - forma um “poderoso alicerce” para os conhecimentos que pretendemos que eles construam/aprendam. Aprendemos a começar por aquilo que já sabemos ou supomos que sabemos.

Nesse sentido, Ausubel, criador da Teoria da Aprendizagem Significativa, afirma que aprender significativamente é um processo por meio do qual uma nova informação/um novo conhecimento relaciona-se com um aspecto especificamente relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo. Isto é, este processo envolve interação da nova informação com uma estrutura de conhecimento específica a qual Ausubel define

como subsunçor¹. A aprendizagem significativa acontece quando a nova informação ancora-se, insere-se em conceitos ou proposições relevantes que já existiam na estrutura cognitiva do aprendiz (MOREIRA, 1999).

Se aprender é estabelecer relações, esta relação deve ser estabelecida entre “o velho” e “o novo”, ou seja, devo conduzir a minha aula de forma que o aluno perceba, resgate, traga à consciência, explicita e verbalize aquilo que ele sabe sobre o assunto a que me proponho ensinar e, a partir daí, consiga mentalmente estabelecer relações (com o auxílio do professor e dos colegas mais experientes) que gerem significado para ele, de forma que o mesmo *reconstrua* o conhecimento.

Acredito que aprender é um processo “interno”, ou melhor, trata-se de algo que ocorre de dentro para fora. Nessa perspectiva, Maturana (2010 *apud* DEMO, 2004) utilizando-se de teorias de fundo biológico discute a ideia de “autopoiese” que se refere, segundo ele à propriedade de todo ser vivo de autoformação e auto-organização, no sentido ser capaz de trazer para si a realidade externa de maneira interpretativa *própria*. Não ocorrendo acesso direto. Apenas podemos ter do mundo externo visão reconstruída a partir de dentro.

Considerando esta linha de raciocínio, o conhecimento anterior do educando (que é interno e que foi construído pela atuação do sujeito sobre o meio) - somado à forma singular e única como ele o construiu e significou ao longo da vida - adquire uma importância única, pois, os educandos, ao chegarem à universidade, trazem consigo um saber constituído, um conhecimento espontâneo, prévio, digamos do senso comum. Não se constrói a partir do zero, nem o aprendiz é uma tabula rasa, uma mente vazia. Ele, ao contrário, sabe “muitas coisas”; já se questionou e assimilou ou elaborou respostas que o satisfazem provisoriamente (PERRENOUD, 2000).

Cabe ao professor do Ensino Superior aproveitar esta rica “bagagem” disponibilizada pelo educando através do método dialógico, da interação professor-alunos-conhecimento e promover uma discussão que faça o aluno refletir, pensar sobre o que sabe e, mediante a apresentação do conhecimento científico, levá-lo a ressignificar/reconstruir seu conhecimento anterior. Penso que esta forma de atuação do professor cria os meios através dos quais o aluno é capaz de vir a se apropriar de uma “aprendizagem duradoura”, uma elaboração personalizada acerca do objeto ensinado, em outras palavras, *sua* construção.

Almejamos uma aprendizagem que o auxilie a entender e a intervir no mundo, em especial, no ambiente profissional no qual ele pretende atuar. Segundo Paulo Freire, ao agirmos desta forma (permitindo que o aluno externalize o seu saber e reflita sobre ele com o objetivo de apreendê-lo) abrimos o caminho para que o aluno venha a “dizer a *sua* palavra”, a ser

sujeito de sua própria vida.

Nessa perspectiva, de forma a atender aos pressupostos discutidos acima e pensando em suas aplicações em sala de aula utilizo-me, dentre outras, de duas estratégias de ensino que gostaria de compartilhar/socializar com o leitor: a técnica do *brainstorming* e a estratégia da exposição-dialogada.

Primeiramente, a técnica do *brainstorming* (tempestade cerebral) que consiste em colocar um tema central a ser abordado na lousa (palavra geradora) e em seguida, solicitar aos alunos que verbalizem imediatamente (sem a preocupação do certo ou errado, sem censura) as associações que lhes vêm à mente de forma espontânea sobre a palavra geradora (MASETTO, 2003). À medida que os alunos vão falando, vou registrando na lousa, ao redor da palavra ou do tema escrito as suas colaborações. Neste primeiro momento não me preocupo com nenhuma organização lógica, e nem faço nenhum comentário validando ou desconsiderando as contribuições. Depois de dois a três minutos decorridos do início da técnica procuro, juntamente com os alunos, associar as ideias verbalizadas pelos educandos ao objeto de ensino (o conteúdo) que introduzirei paulatinamente por meio da exposição dialogada e, sutilmente, vou propondo questões que os ajudem a reconstruir os seus conhecimentos anteriores ajudando-os a torná-los mais elaborados.

O *brainstorming* e a exposição dialogada (apresentada a seguir) são estratégias metodológicas extremamente eficazes no ambiente universitário, pois - além de criarem um clima de descontração e informalidade, extremamente benéficas para que a aprendizagem se instaure - possibilitam aos alunos resgatarem as suas experiências e vivências pessoais que “darão vida e significado” ao conteúdo a ser estudado. Além disso, permitem a eles - ao mesmo tempo - que reconstruam seus saberes. Mas, o que é a exposição dialogada? Como conduzi-la de forma a facilitar a aprendizagem?

2.2 O uso da exposição dialogada

Não há também, diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de *ser mais*, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens (FREIRE, 1987).

A exposição dialogada compõe uma seção específica deste artigo, tamanha a relevância que atribuo a esta estratégia de ensino-aprendizagem.

Em relação ao contexto da aula universitária é perceptível a utilização exacerbada da aula expositiva. Esta é caracterizada por um ensino passivo, em que no centro do processo está o educador com a sua “autoridade professoral”. A sua frente, os alunos a quem cabem a tarefa de escutar, anotar e reproduzir o discurso do educador nas avaliações escritas. O mais preocupante é que na aula expositiva o

¹ Este vocábulo não existe em Língua Portuguesa. Trata-se de uma tentativa de aporuguesar a palavra inglesa ‘subsumer’, o que corresponderia a inseridor, facilitador ou subordinador. Neste contexto, seria o mesmo que uma “ideia âncora”, ou seja, um conhecimento anterior que facilitaria a ancoragem de novos conhecimentos.

aluno recebe tudo pronto. Não questiona. Não é solicitado a realizar uma comparação com aquilo que já conhece ou a questionar a lógica interna do que está adquirindo, e acaba se alienando/acomodando. Nesta prática metodológica está presente a concepção de conhecimento do educando como, “folha de papel em branco”, na qual, desde que fique atento e o discurso seja lógico, o professor vai “escrevendo em sua mente” enquanto fala, isto é, vai transferindo o saber para o seu cérebro (VASCONCELLOS, 2002).

A descrição acima nos remete a ideia da educação bancária tão criticada pelo educador Paulo Freire, pois a mesma, não desperta a criticidade do aluno, a sua capacidade de refletir, de pensar, de ser agente no processo. Nesta perspectiva, o educador aparece como o agente principal, como o seu real sujeito, cuja tarefa irrecusável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração (FREIRE, 1987).

Em contraponto a este ensino passivo e alienante, tão presente na educação universitária, Vasconcellos (2002) afirma que a exposição dialogada, apesar de não ser considerada algo inovador e glamoroso - pode ser uma estratégia extremamente bem-vinda, pois, o professor - ao provocar os acadêmicos a participarem efetivamente da aula fazendo perguntas abertas sobre o conteúdo (permitindo, por exemplo, que eles se exponham *sem censura*, falem, escutem, troquem experiências com o professor e os colegas) - leva-os a ter a maravilhosa oportunidade de “agir sobre o conteúdo” que está sendo trabalhado. Esta situação favorece uma melhor apreensão do objeto de ensino por parte dos acadêmicos.

Acredito que uma das condições necessárias para que o professor promova a aprendizagem dos seus educandos é que as suas aulas aconteçam num contexto interativo, dialógico e problematizador. Portanto, o educador nesse sentido deve a meu ver democratizar o espaço da sala de aula e estimular os educandos a se assumirem enquanto coparticipantes deste processo de ensino e aprendizagem. Neste raciocínio, entendo o diálogo como o ato de escutar, falar, partilhar, trocar, influenciar e ser influenciado, pois não é no silêncio que os homens se constroem, mas no diálogo, no trabalho, na ação-reflexão (FREIRE, 1987).

O papel do professor deve ser o de direcionar e mediar a aprendizagem, pois, muitas vezes os alunos não compreendem a linguagem do educador sobre determinado conteúdo e ao escutar os seus colegas conseguem compreender/apreender o conteúdo que está sendo ensinado (MASETTO, 2003).

Muitos educadores, por não terem uma concepção crítica de ensino-aprendizagem, por não saberem como fazer diferente em suas aulas ou por não conhecerem outras técnicas que efetivamente contribuam para a participação ativa dos alunos, recorrem ao lugar comum da aula expositiva (que tem seu lugar em situações específicas), porém a mesma pode e deveria ser alternada com outras formas de ensinar. Nesse sentido, será que existe uma interface entre a exposição dialogada e o relacionamento professor-aluno? O

relacionamento do professor universitário com os acadêmicos pode favorecer a aprendizagem significativa?

2.3 Relacionamento professor-aluno

Como professor preciso estar aberto ao gosto de querer bem [...] aos educandos e à própria prática educativa de que participo. Esta abertura ao querer bem não significa, porque professor - me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la (FREIRE, 1996, p.141).

Acredito que o objetivo principal de todo professor universitário que deseja realizar bem o seu trabalho seja o de “fazer o aluno aprender”.

Fazer o aluno *aprender* aquilo que nos propomos a ensinar envolve a meu ver, além do domínio do conteúdo e da competência pedagógica, uma ótima habilidade de comunicação e a utilização adequada de recursos audiovisuais, dentre outros elementos. Dentre as características citadas anteriormente gostaria de, neste momento, direcionar o nosso olhar para “a relação professor-aluno”.

O processo educativo é relacional. A todo o momento estabelecemos relações interpessoais com nossos acadêmicos, pois, o professor expõe o conteúdo, questiona, responde, informa, repreende comportamentos inadequados, elogia, critica, valendo-se tanto da linguagem verbal quanto da não verbal. Da mesma forma, os estudantes se comunicam com o docente e com os colegas em muitos momentos; perguntam, respondem, reclamam, “dizem” algo quando estão distraídos ou mesmo quando se calam (GIL, 2010).

Dessa forma, o espaço pedagógico é um texto que deve ser constantemente lido, relido, escrito e reescrito. E cabe ao professor aprender a compreender a significação deste “texto”, seja num silêncio, num sorriso de um aluno, de sua retirada da sala de aula, ou até mesmo na linguagem menos cortês com que foi realizada uma pergunta. Ou seja, todas estas são situações que nos remetem à questão da relação professor-estudante (FREIRE, 1996).

Diante destas considerações, alguns questionamentos me inquietam: que papel a relação professor-estudante desempenha na aprendizagem dos educandos? Quais são as implicações desta relação para a minha prática pedagógica na universidade? O que significa “relacionar-se bem” com os acadêmicos?

Carl Rogers, um dos desbravadores no desenvolvimento da Psicologia Humanista, defendeu o relacionamento entre professor e estudante como sendo um dos principais pilares de sua teoria. Para Rogers, a facilitação da aprendizagem não se restringe às habilidades de lecionar do professor, nem no seu conhecimento erudito do assunto, nem no planejamento pedagógico, nem na utilização de recursos audiovisuais, nem nas palestras e apresentações e nem na abundância de livros, embora qualquer um dos meios acima possa, numa ocasião ou noutra, ser utilizado como recurso de importância. A facilitação da aprendizagem significativa repousa em certas qualidades de atitude que existem no

relacionamento pessoal entre o facilitador e o estudante (ROGERS, 1986 *apud* GIL, 2010).

A partir do pensamento deste autor, defendo a necessidade do professor universitário cultivar um relacionamento de empatia, respeito, zelo e profissionalismo com o educando.

No meu modo de entender, penso que a sala de aula poderia ser comparada a um *setting terapêutico*. Um local, um espaço em que o aluno deveria se expressar sem medo de ser julgado, de ser ele, de fazer perguntas, de ser escutado, de ser orientado, de ser provocado e de ser instigado.

A sala de aula deveria ser um ambiente em que o educando tivesse a possibilidade, mediante a intervenção do educador, de fazer a transição do conhecimento ingênuo, sincrético do senso comum para um conhecimento crítico e mais elaborado. Para que isto ocorra, há a necessidade de um clima de confiança, empatia e cooperação entre os pares.

De acordo com Freire e Shor (2011) deveríamos conduzir esta “sala de aula humanista-democrática” numa pedagogia baseada no *empowerment*. Esta palavra de língua inglesa significa “dar poder”, ativar a potencialidade criativa, dinamizar o potencial criativo do sujeito. Em outras palavras, deveríamos “empoderar”, encorajar o aluno a manifestar o seu potencial interior, a sua capacidade crítica, reflexiva, investigativa e de intervenção no mundo social.

Nessa perspectiva, acreditar na capacidade do educando enquanto “ser pensante” e “sujeito de sua própria história” significa incentivá-lo por meio de *feedbacks*, de críticas construtivas e de elogios sinceros acerca do seu desenvolvimento intelectual. É importante fazê-lo se perceber, enquanto cidadão com direitos e deveres. É necessário ajudá-lo na sua emancipação enquanto alguém que pode desenvolver, por meio das interações sociais, uma sensibilidade humanitária, altruística, solidária e social.

Ao mencionar o conceito de *empowerment*, corroboro as palavras de Freire e Shor (2011) no sentido de não reduzi-lo a um invento individual ou psicológico.

Ao refletir sobre este conceito penso que, o professor - ao proporcionar uma “aula iluminadora”, democrática, desafiadora e problematizadora aos alunos - estará permitindo a eles expressar suas próprias experiências, suas próprias construções de cultura e suas formas de estar e conceber o mundo. Dessa forma, contribuirá para a construção de um sujeito que não pensa apenas no âmbito pessoal, mas que tem um “poder de compreensão e intervenção” que lhe permita implicar-se com as questões sociais que o rodeiam.

Ao pensar na sala de “aula humanista-democrática” não defendo a isenção de regras de convivência, muito menos a não-diretividade do educador neste processo. Para alcançar os objetivos propostos por este estilo de aula é de suma importância que o diálogo, a responsabilidade, o direcionamento, a determinação, a disciplina e os objetivos se façam presentes (FREIRE; SHOR, 2011).

Ao destacar este tipo de aula, o que proponho, é que seja assegurada ao professor e aos acadêmicos uma relação de

horizontalidade, de troca, de liberdade, de democracia que são condições extremamente favoráveis para a aquisição da aprendizagem significativa.

Se pensarmos em nosso processo de escolarização, quantos de nós não somos frutos da “escola do silêncio”. Um modelo tradicional de ensino em que predominava a fala do professor, cabendo a nós apenas a tarefa de escutar, anotar e reproduzir? Quantas vezes gostaríamos de ter tido a oportunidade de fazer “perguntas bobas”, de verbalizar as nossas experiências pessoais acerca daquilo que estava sendo ensinado, mas, calávamos por receio de sermos repreendidos pelo educador ou por sofrermos chacota por parte dos colegas?

Quando defendo que haja no ambiente universitário relação empática permeada pelo diálogo e pela problematização, não me restrinjo à concepção de diálogo enquanto “mecanismo animador da aula”, apesar de acreditar que ele tem uma função de motivação na aprendizagem dos educandos.

Ao defender uma posição empática, dialógica e problematizadora no ambiente acadêmico, tenho como objetivo a construção de conhecimentos/a aprendizagem do acadêmico, o desenvolvimento da sua criticidade, da sua totalidade como ser humano, pois, “o professor que se preocupa com o estudante, que o aprecia, que confia nele, cria um clima muito mais favorável para a aprendizagem” (ROGERS, 1986 *apud* GIL, 2010, p. 59).

Enquanto educadores, precisamos exercitar um “olhar holístico” acerca do educando, de forma a possibilitar que o mesmo desenvolva competências, habilidades e atitudes por meio da nossa prática docente. E nessa perspectiva, cuidar, zelar e interessar-se pelo relacionamento professor-aluno é de suma importância.

Como vimos, falar, escutar, compartilhar são verbos que deveriam marcar presença neste modelo de aula. Mas, pensando na aula propriamente dita, na exposição dialogada do conteúdo, será que as habilidades comunicativas do professor podem influenciar na apreensão do objeto que está sendo ensinado? Elementos como o tom de voz, a dicção, o ritmo e a modulação podem contribuir para a aprendizagem? E o que dizer da linguagem corporal do educador. Ela é capaz também de desempenhar algum impacto na construção de conhecimentos por parte dos educandos?

2.4 As habilidades comunicativas do professor

Para apreender a atenção dos estudantes, o professor vale-se fundamentalmente de suas habilidades comunicativas que se expressam pela voz, por seus gestos e movimentos, estes podem reforçar ou desviar a atenção do acadêmico em relação àquilo que o professor está transmitindo (GIL, 2010).

O escritor Rubem Alves em um dos seus escritos utiliza uma expressão quando fala da arte da “escutatória”. Segundo ele, todos nós deveríamos desenvolver a beleza de “escutar o outro”, de silenciar o nosso mundo interno para acolher, refletir e pensar sobre o que o nosso interlocutor diz. Penso que o mesmo conceito se aplica à relação entre docentes e

discentes na universidade.

Talvez o leitor esteja se perguntando: por que ele está iniciando esta seção falando de escutar, sendo que o título da mesma versa sobre as habilidades comunicativas do professor?

No meu ponto de vista, “escutar e falar” são dois movimentos que se interseccionam dinamicamente. Um bom comunicador geralmente é um bom “escutador”. Mediante tais considerações, deixo uma pergunta como reflexão: será que “o escutar” tem marcado presença na relação entre educadores e educandos no contexto universitário?

Percebo que há muitos professores dispostos a escutar seus alunos, ávidos por coletar as contribuições dos mesmos acerca do conteúdo que está sendo ensinado. Porém, o que percebo na maioria das vezes, é a ação de educadores que fazem monólogos entediantes e preleções vazias de vida em suas salas de aula. Chega a ser tão cansativo e enfadonho para o educando que não é incomum escutarmos de alguns acadêmicos a seguinte expressão: - professor, que hora o senhor vai “soltar” a gente?

Ao fazer este tipo de afirmação, não tenho como objetivo responsabilizar o professor. Sei que muitos educadores têm vontade de fazer diferente, contudo, veem-se fadados a reproduzir um modelo de aula centenário que pouco contribui para que o sujeito se construa crítica e reflexivamente.-

Acredito ser possível mudar esta realidade. Nesse sentido, dentre as várias habilidades e competências a serem adquiridas pelo professor universitário gostaria neste momento de ressaltar a importância e o papel crucial que desempenham as “habilidades comunicativas do educador”.

Minha atuação como professor de Didática, bem como as leituras e as interações sociais que tenho estabelecido com os meus pares e educandos tem me ensinado que é necessário se discutir *a forma* como o professor ministra as suas aulas.

Dentro deste quesito (forma) gostaria neste momento de “centrar fogo”, de “jogar luz” sobre a *linguagem corporal e verbal* do educador. Tenho claro que, para se ministrar uma aula de qualidade, ou seja, que leve o aluno a *aprender* - é inegável que o educador, dentre outras coisas, domine o assunto, tenha conhecimentos pedagógicos, diversifique as estratégias de ensino, possua uma concepção crítica de processo ensino-aprendizagem. Todavia, a meu ver, não se pode considerar este rol de características em detrimento da “capacidade de expressão verbal e corporal do educador”.

Ao conduzir um debate na aula de Didática aplicada à Enfermagem, ouvi por parte dos alunos comentários curiosos: - *professor, tem educadores que explicam tão bem, que no momento em que estava estudando para a prova, lembrei-me da voz dele, dos gestos que ele fazia, da ênfase que dava a determinadas partes do conteúdo; outro aluno afirmou: - nossa! A imagem do professor gesticulando, a maneira como ele usava a lousa, a forma dele se locomover na sala fez-me lembrar de determinados assuntos na hora da avaliação.*

Ao pensar nas habilidades comunicativas do professor penso que “fazer aprender” - além das habilidades citadas

anteriormente - demanda entusiasmo, apaixonar-se por aquilo que se está ensinando, acreditar no que se ensina, locomover-se com parcimônia em sala para realimentar a atenção dos alunos, comunicar-se visualmente com os educandos, fazer com que ele perceba que você “o percebe” e valoriza a presença dele na sala de aula.

Para ministrar uma aula que encante; que seduza e que promova a aprendizagem significativa do educando é importante deixar “o corpo falar”. Deixar os braços a frente do tronco (evitar cruzá-los, evitar deixá-los dentro bolso). É preciso gesticular com suavidade. É necessário “defender a sua verdade”, ou seja, aquilo que se está propondo a ensinar (POLITO, 2006).

Ensinar - fazer os alunos “aprenderem o objeto de ensino” - requer trabalhar com a voz, investir na dicção, ou seja, pronunciar bem as palavras, cuidar do ritmo, falar um pouco mais rápido em alguns momentos falar um pouco mais devagar em outros, zelar pela modulação, alternar momentos de falar alto, com o falar baixo.

Enfim, além de desenvolver a “escutatória”, penso que todos os professores deveriam ao menos uma vez na vida passar pela experiência de um “curso de oratória”, pois assim, teriam outras possibilidades de darem vida e significado àquilo que se propõem a ensinar.

Em meio a estas habilidades mencionadas, preparar um bom recurso visual se faz necessário, um bom exemplo seria o *slide (o PowerPoint)*. Será que existe uma forma mais acertada de preparar esta ferramenta? O que dizem os especialistas acerca da correta utilização e elaboração deste recurso de ensino?

2.5 A utilização das novas tecnologias na perspectiva da mediação pedagógica

A tecnologia reveste-se de um valor relativo [...] ela tem sua importância apenas como instrumento significativo para favorecer a aprendizagem de alguém. Não é a tecnologia que vai resolver ou solucionar o problema educacional do Brasil (MASETTO, 2012).

Ao se falar acerca da utilização das novas tecnologias na educação superior é importante ressaltar que as compreendo na perspectiva de Masetto (2012) quando este as conceitua como sendo aquelas que estão subordinadas à utilização do computador, da informática, da telemática e da educação à distância.

Outro aspecto interessante a ser destacado é que, no tocante ao ofício do educador universitário de fazer o “educando aprender”, estas tecnologias só cumprirão efetivamente este objetivo, se estiverem alicerçadas numa concepção progressista de educação que considere tanto professor como o estudante - sujeitos ativos - no processo ensino-aprendizagem. Em outras palavras, o recurso pelo recurso não promove a aprendizagem significativa.

Nessa perspectiva, faz-se necessária a presença do professor enquanto mediador pedagógico que promoverá o

encontro do educando com o conhecimento intermediado pela tecnologia.

Realizadas estas considerações, cito a seguir, alguns recursos que, quando utilizados adequadamente, poderão contribuir com o professor universitário no que tange a um ensinar-e-aprender rico em significados. Dentre eles gostaria de destacar: a) a utilização do *Power point*; b) o uso de vídeos da internet (*youtube*, *google* vídeos, entre outros); c) a utilização do correio eletrônico e a d) utilização da internet como ferramenta de pesquisa.

a) A utilização do *Power point*

Existe um universo de recursos visuais e audiovisuais que poderiam ser exploradas como: quadro-de-giz e quadro branco, cartazes, *flip chart*, retroprojeto, DVD, entre outros. Entretanto, para os fins desta reflexão, as nossas atenções serão conduzidas a um dos recursos mais utilizados no Ensino Superior: o projetor multimídia ou o popular - *data show*.

O termo “multimídia” refere-se à capacidade de esta ferramenta nos permitir explorar a linguagem audiovisual, com recursos como: texto, imagens, sons, filmes, etc. O *data-show* possibilita usar praticamente todos os aparelhos num só, pois o mesmo projeta dados do computador, vídeo e DVD, isoladamente ou sincronizados (POLITO, 2003).

Ao se falar em *data show* - apesar de existirem vários softwares para a sua utilização - um dos mais popularizados no meio acadêmico é o *PowerPoint*: um programa que faz parte do pacote *Office da Microsoft*.

Em relação ao seu uso, o que temos observado no ambiente universitário é uma cena lamentável, de professores ministrando suas aulas com *slides* cheios de texto (poluídos). Na maioria das vezes, *lendo* as informações para os alunos. Quando não, em muitas ocasiões de costas para os mesmos, perdendo, assim, a possibilidade de comunicação visual com os acadêmicos e a oportunidade de interagir de forma mais efetiva com eles.

Diante de tal cenário pergunto: como usar o *PowerPoint* de forma mais adequada? Como utilizá-lo de forma a interagir melhor com os acadêmicos? O que os especialistas preconizam acerca de sua utilização?

Com o objetivo de buscar possíveis respostas para estas questões, me fundamentarei em dois autores – Polito (2003) e Cintra (2008).

Cintra (2008) criou uma base conceitual acerca da utilização do *slide*. A sua teoria tem como objeto de análise dois modelos de visual: padrão-livro (*slide* inadequado) e padrão-*slide* (seria o *slide* adequado para as apresentações).

2.5.1 Padrão livro

Este é o tipo de *slide* mais utilizado no meio acadêmico, apesar de ser o menos adequado. Ele é estático (sem qualquer tipo de animação). É caracterizado pelo excesso de texto (é poluído) e geralmente é autoexplicativo.

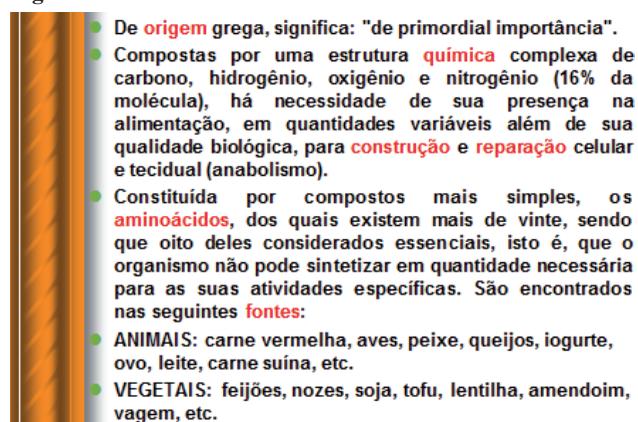
Segundo Cintra (2008) o padrão-livro é o modelo característico do livro universitário, que explica uma

determinada matéria e é o padrão das teses e artigos científicos. Na opinião deste autor, o problema é que este modelo - que é adequado para artigos, livros e teses - não cabe na utilização do *slide* que é outro tipo de mídia.

Além da inadequação citada anteriormente, o uso deste tipo de *slide* tende a agravar a situação, pois ao utilizar este tipo de modelo, o professor adquire um concorrente nas suas aulas. Como muito texto é utilizado neste tipo de *slide* (o padrão-livro), os alunos são tentados a ler ao invés de prestar atenção na exposição dialogada do educador. O professor não tem a oportunidade de demonstrar conhecimento sobre o conteúdo. Na maioria das vezes ele se restringe a “ler” a informação presente no visual.

Em suma, no padrão-livro, o professor torna-se “refém” de sua própria produção, sendo que deveria ser o contrário. Observe o *slide* no modelo padrão-livro:

Figura 1: Padrão-livro



Fonte: Imagem retirada do *slide* do *PowerPoint*

2.5.2 Padrão-*slide*

Para compreendermos este modelo basta raciocinarmos por contraposição. Ou seja, este modelo é caracterizado pelo o inverso do padrão-livro.

Segundo Cintra (2008), o padrão-*slide* é caracterizado por palavras-chave e bem legíveis. Neste modelo pode-se utilizar o recurso da projeção gradual das palavras, efeito este que o autor denomina de *strip-tease*.

Este modelo exigirá mais do educador, pois, ao invés de “leitor de *slides*” e “repassador de informações” ele deverá ocupar o espaço de “promotor da aprendizagem”. Em outras palavras, ao trabalhar com o modelo padrão-*slide* o professor passa a ter a missão de desenvolver oralmente cada palavra-chave (que por sua vez são palavras representativas daquele objeto de ensino) (CINTRA, 2008). Portanto, o educador terá que “estudar”, pesquisar e criar uma representação pessoal daquele conteúdo, ao ponto de discuti-lo com os acadêmicos, o que requer preparação prévia da aula sempre.

Neste tipo de *slide*, o autor defende o uso moderado, sutil e sem extravagância de animações. Por exemplo, a utilização

de imagens com movimento, os “*gifs*” é permitida. É possível e adequado inserir vídeos, músicas, imagens, entre outros. O que não se pode, segundo ele, é transformar a aula em um “show pirotécnico” suplantando a atuação do educador durante a apresentação. A seguir, um exemplo de modelo no padrão-*slide*:

Figura 2: Padrão-*slide*

- Origem;
- Química;
- Construção;
- Reparação;
- Aminoácidos;
- Fontes.



Por outro lado, Polito (2003) propõe regras bem interessantes: utilizar fontes legíveis como *arial* e *tahoma*; utilizar fonte acima de 20 no corpo do *slide*; apresentar uma ideia para cada *slide* e uma imagem relacionada; retirar tudo o que for dispensável e incompatível com a mensagem; usar mais de uma cor, entre outras coisas.

Retomando a teoria de Cintra (2008) para a elaboração e a utilização de *slides*, gostaria de discorrer acerca do uso da tecla “E” para a interrupção da apresentação e o uso de expressões não autoexplicativas no corpo do *slide*.

Algo que muitos professores não sabem é que o computador dispõe de um recurso que é a utilização da tecla “E” para interromper a apresentação durante a exposição com o *PowerPoint*. Em outras palavras, ao se projetar o *slide* (formato maximizado, totalmente aberto) basta apertar o “E” do teclado para fazer “sumir” a tela e apertá-lo novamente para que a mesma reapareça.

Este recurso é extremamente válido, pois ajuda a colocar foco no professor e, além disso, o mesmo poderá direcionar a atenção dos alunos para o quadro-de-giz, caso queira utilizar a lousa como coadjuvante da explicação no momento da aula.

Em relação às expressões não autoexplicativas no corpo do *slide*, no padrão-*slide*, elas são realmente bem-vindas. De acordo com Cintra (2008) o fato do aluno não saber o significado de uma palavra presente no *slide*, suscitará no mesmo, uma curiosidade, uma “dependência” positiva do educador para explicá-la, situação esta, que colaborará para a atenção dos alunos no momento da exposição.

b) o uso de vídeos da internet

Do mesmo modo que textos, imagens e mapas contribuem no processo de ensinar e aprender com sentido, os vídeos podem contribuir significativamente neste processo, contextualizando situações de modo prático e dinâmico. Eles são capazes de exprimir aspectos culturais, como linguagem, valores e espaços de forma variada e atraente, aproximando o conteúdo do universo dos educandos. Quando

bem trabalhados, os vídeos podem acelerar o processo de aprendizagem (CARVALHO; IVANOFF, 2010).

Nesse sentido, o *YouTube* (www.youtube.com.br) é um repositório gratuito de vídeos. Ao criar uma conta, o usuário tem a possibilidade de pesquisar vídeos por assuntos, além de postar e compartilhar vídeos em comunidades, entre outras possibilidades (CARVALHO; IVANOFF, 2010). No entanto, é importante destacar que como qualquer recurso de ensino há a necessidade de que o educador faça uma seleção prévia dos mesmos, bem como desenvolva uma atividade que promova análise crítica por parte dos educandos acerca dos vídeos a serem estudados.

c) a utilização do correio eletrônico

Ao refletirmos acerca da interação professor-aluno e aluno-aluno como uma importante situação facilitadora da aprendizagem significativa, o correio eletrônico (e-mail) apresenta-se como forte componente, pois o mesmo quando bem utilizado poderá oferecer uma concreta continuidade do processo de aprendizagem (MASETTO, 2012).

Por meio do e-mail é possível enviar material aos alunos, propor links de estudo contendo sugestões de vídeos, artigos científicos, enviar atividades complementares, fazer comunicados, marcar reuniões de estudo, situações estas que ampliam os espaços de aprendizagem e contribuem com o efetivo aprendizado do acadêmico.

d) utilização da internet como ferramenta de pesquisa.

A internet como ferramenta de investigação configura-se como recurso dinâmico, atraente, atualizadíssimo, de fácil acesso e que possibilita o ingresso a um número ilimitado de informações, pois possibilita contatar grandes centros de pesquisa, bibliotecas do mundo inteiro, periódicos importantes nas diversas áreas do conhecimento bem como os próprios pesquisadores especialistas nacionais e internacionais. Somado a isso, temos as vantagens de comodidade de acesso que pode ser realizado em casa, na firma, na empresa, na biblioteca, isto é, em diferentes lugares. Com ela temos a oportunidade de ler, comparar informações, reproduzir textos e imagens, produzir textos, analisá-los, criticá-los e orientá-los (MASETTO, 2012). Porém, como todo recurso de ensino há a necessidade de que o professor realize um planejamento minucioso no intuito de orientar o acadêmico acerca do seu uso de maneira que os mesmos possam, a partir desta ferramenta, produzir textos, reflexões e verbalizações que sejam frutos de estudos pessoais, ou seja, de elaborações próprias.

3 Conclusão

Ao retomar a problemática que desencadeou na elaboração deste artigo, isto é, a questão da aprendizagem significativa no Ensino Superior e, ao revisitar todos os autores consultados que versam acerca deste objeto de estudo, possíveis respostas, caminhos e possibilidades se descortinam neste horizonte.

Ensinar na Educação Superior de forma significativa envolve várias dimensões, como por exemplo, reconhecer o acadêmico como um ser sociohistórico, como alguém que

possui vivências, uma trajetória de vida e uma bagagem cultural. Portanto, como vimos é importante que esta experiência existencial seja mobilizada no momento das aulas.

Nesse sentido, é importante, a meu ver, que o educador universitário aja intencionalmente por meio do método dialógico e de outras ferramentas no intuito de resgatar estas âncoras (estes conhecimentos prévios) que servirão de alicerce para o conteúdo que está sendo facilitado/apresentado pelo educador.

Mais que uma dimensão cognitiva, trabalhar de forma democrática e dialógica no contexto universitário requer por parte do educador respeito aos educandos e confiança na sua capacidade de intervir no mundo e contribuir significativamente para construção das aulas.

Nessa perspectiva, defendo o uso da exposição dialogada e da problematização do conteúdo pelo educador por acreditar que estas estratégias possibilitam ao docente e ao discente serem “sujeitos ativos” no processo ensino-aprendizagem.

Falar, questionar, responder, escutar, refletir e compartilhar são dimensões que constituem um autêntico diálogo e por sua vez ampliam a possibilidade de se “aprender com significado”.

Ao conduzir a aula de forma dialógica, interativa e com questionamentos há a suscitação de reflexões, e ativação de associações mentais por parte dos agentes envolvidos. Ao falar, “pronuncio o meu mundo” e, ao escutar outras pessoas “pronunciarem seus mundos”, o conteúdo abordado pelo professor vai ganhando “vida e significação” para os participantes do processo de ensino-aprendizagem.

Ensinar de forma significativa no ensino superior implica a atuação de um professor que se importa e se comprometa com uma autêntica relação professor-educando. Não mais, aquela relação vertical, do “eu sei e você nada sabe”. Mas, uma relação autêntica, horizontal do professor enquanto sujeito experiente, o ser que planeja a ação pedagógica e é conhecedor do objeto, e que se relaciona com o educando. Este, um ser capaz de contribuir com a sua história de vida para o desvelamento, a clarificação e a ampliação do conteúdo estudado.

Para alcançar a tão almejada “aprendizagem com significado” no contexto universitário, o educador não deve prescindir de habilidades de comunicação. Sua fala e a forma de apresentar o objeto de ensino precisam estar munidas de “sedução pedagógica”. Ele deve estar atento à qualidade da sua expressão verbal-gestual. Nesta perspectiva, questionamentos importantes devem assediá-lo cotidianamente na sua prática docente: como está a minha voz? Pronuncio claramente as palavras? Tenho um ritmo adequado de fala? Durante a aula, locomovo-me adequadamente para realimentar a atenção dos alunos? Comunico-me visualmente com os educandos? Permito que minhas mãos “falem” durante a aula? Transmito entusiasmo em minha exposição dialogada sobre o conteúdo?

Aponto também para outro elemento que deve “caminhar de mãos dadas” com as habilidades comunicativas do educador: o uso das novas tecnologias (vídeo, correio eletrônico, internet

como ferramenta de pesquisa, entre outros). Dentre eles cito como exemplo, a elaboração dos recursos visuais. Neste caso, refiro-me aos “slides” (ao *PowerPoint*). Como tenho usado esta ferramenta? Tenho tido zelo na elaboração deste recurso? Utilizo palavras representativas do conteúdo, ou seja, palavras chave? Tenho procurado desenvolver oralmente a minha compreensão pessoal acerca de cada tópico? Tenho agregado a este recurso sons, imagens e vídeos que me permitam trabalhar a linguagem audiovisual com os educandos? Utilizo-me da “tecla E” para interromper a apresentação e “chamar” o foco dos alunos para aquilo que quero enfatizar durante a exposição? Utilizo imagens expressivas que permitam melhor compreensão do conteúdo?

Enfim, ensinar significativamente no Ensino Superior de forma que o educando ultrapasse a simples aprendizagem mecânica dos conteúdos envolve várias nuances, como as citadas anteriormente. Elas representam apenas um “simples recorte” a partir de leituras, reflexões, discussões em grupo e confronto destes pressupostos com o meu ofício como educador universitário.

Há muitas outras dimensões a serem exploradas como, por exemplo, a importância da pesquisa no ofício do educador universitário, pois, professor que estuda, que pesquisa abre maiores possibilidades de o aluno aprender. Além disso, diversificar as estratégias de ensino e utilizar-se das novas tecnologias na educação de forma a promover a interação dos participantes se faz necessário.

Como afirmado anteriormente, este artigo teve como propósito promover reflexões que contribuíssem com o professor universitário a fim de realizar um ensino com significado. Sendo o conhecimento científico uma construção colaborativa de várias pessoas “pronunciando o seu mundo”, suas experiências de vida e experiências profissionais, deixo aqui meu convite para a discussão, contestação, validação, reflexão e ampliação das ideias suscitadas neste estudo.

Referências

- ALVES, R. *Escutatório. A Casa de Rubem Alves*. Disponível em: <<http://www.rubemalves.com.br/escutatorio.htm>>. Acesso em: 2 jun. 2012.
- CARVALHO, F.C.A.; IVANOFF, G.B. *Tecnologias que educam: ensinar e aprender com tecnologias da informação e educação*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.
- CINTRA, J.C.A. *Didática e oratória com data show*. São Carlos: Compacta, 2008.
- DEMO, P. *Professor do futuro e reconstrução do conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- FREIRE, P.; SHOR, I. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GIL, A.C. *Didática do ensino superior*. São Paulo: Atlas, 2010.
- MASETTO, M.T. *Competência pedagógica do professor*

universitário. São Paulo: Summus, 2003.

MORAN, J.M. Novas tecnologias e mediação pedagógica. In: MASETTO, M.T. *Mediação pedagógica e o uso da tecnologia*. Campinas: Papirus, 2012.

MOREIRA, M.A. *Teorias da aprendizagem*. São Paulo: EPU, 1999.

PERRENOUD, P. *10 novas competências para ensinar*. Porto

Alegre: Artmed, 2000

POLITO, R. *Como falar corretamente e sem inibições*. São Paulo: Saraiva, 2006.

POLITO, R. *Recursos audiovisuais nas apresentações de sucesso*. 6.ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

VASCONCELLOS, C.S. *Construção do conhecimento em sala de aula*. São Paulo: Libertad, 2002.