

O PROGRAMA DE ENSINO COMO CONTRATO DIDÁTICO ¹

Cláudio Damaceno Paz²

RESUMO

O pressuposto deste estudo é que o Programa de Ensino, instrumento elaborado pelo professor e utilizado pelos envolvidos no processo educativo, enquanto instrumento norteador das ações didático-pedagógicas em aula, constitui uma espécie de contrato didático, pois configura o compromisso assumido pelo professor e alunos quanto ao acesso, significação, re-significação, construção, re-construção, apropriação e aplicação do conhecimento, e sua estruturação constitui contribuição relevante para o processo de avaliação da aprendizagem. Nesse sentido, a avaliação do aproveitamento escolar, cujos procedimentos devem ser previstos no Programa de Ensino, com a caracterização dos instrumentos e a indicação dos critérios de excelência, vinculados aos objetivos específicos propostos em relação aos conteúdos a ser desenvolvidos em aula, que tem como finalidade diagnosticar a situação de aprendizagem do aluno, bem como fornecer ao professor dados sobre a adequação ou inadequação da metodologia utilizada e dos conteúdos desenvolvidos em consonância com os objetivos propostos, não pode ser realizada, no processo da aula, sem o vínculo necessário com o planejamento sistemático das ações educativas. Ressalta-se que além da função diagnóstica, o processo de avaliação, por meio da sua função formativa, possibilita a identificação dos progressos dos alunos e orienta o professor quanto à continuidade ou redimensionamento das ações pedagógicas em aula. A função somativa da avaliação é exercida por intermédio da quantificação do desempenho do aluno, a partir de critérios regimentalmente definidos, em termos de aprovação ou reprovação. Nessa perspectiva, o sucesso das ações de ensino e aprendizagem decorre da coerência entre o planejado, o executado e o que será avaliado.

Palavras-chave: Programa de ensino. Aula na universidade. Avaliação da aprendizagem.

¹ Artigo publicado originalmente nos Anais do XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, v. CD 1.

² Professor na Universidade do Sul de Santa Catarina. Mestrando em Educação e Membro do grupo de formação continuada da Pró-Reitoria Acadêmica.

claudio.paz@unisul.br



1 INTRODUÇÃO

A pedagogia, historicamente, relaciona-se a condução ao saber, ou seja, a produção de metodologias e estratégias para a qualificação do ensino e da aprendizagem, organização dos conteúdos e os procedimentos de avaliação, conforme objetivos definidos para as ações educativas.

Entre os antigos, especialmente os gregos, a preocupação com a educação, para além do repasse do saber acumulado e do disciplinamento de corpos e mentes para adaptar os indivíduos à vida em sociedade, tinha como finalidade contribuir para revelar qualidades humanas latentes, a ser potencializadas, para o exercício da cidadania responsável.

Na modernidade exacerbaram-se os processos de racionalização que, a partir do primado da ciência, recusam o acaso e o imprevisto como meio para o conhecimento, pois os novos processos de produção requerem objetividade, precisão, otimização dos custos e excelência dos resultados.

De acordo com Charlot (2000, p. 63), o saber pressupõe a relação com o saber, pois este depende da preocupação do sujeito de saber, que está inserido no mundo mediante as suas relações. “O saber é construído em uma história coletiva que é a da mente humana e das atividades do homem e está submetido a processos coletivos de validação, capitalização e transmissão”

Portanto, todo saber é social e historicamente construído e, por isso, precisa ser compartilhado, submetido à apreciação e aprovação do outro. Na atividade educacional, nesse contexto, a ênfase é no “aprender a aprender”, ou seja, dimensionar o ensino e a aprendizagem como relação solidária com a prevalência da sinceridade de propósitos e divergências positivas, que encoraje o professor e o aluno ao exercício, no processo da aula, da dúvida metódica para o desenvolvimento da criatividade e da autonomia, bem como no uso do conhecimento como ferramenta de resolução de problemas.

Morin (2000, p. 21) ressalta que a primeira finalidade do ensino foi formulada por Montaigne: “mais vale uma cabeça bem feita que bem cheia”. A cabeça bem cheia resulta do saber acumulado e empilhado acriticamente. Uma cabeça bem feita, em vez de acumular o saber, dispõe de “uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas” e, ao mesmo tempo, “princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido”.

Nessa perspectiva, a ação educativa, especialmente na relação entre professor e aluno, longe de ser rua de mão única, reúne o propósito dos antigos, ou seja, desenvolver as virtudes para a vida na cidade com a preocupação moderna de formar cidadãos aptos e responsáveis para atuar com eficiência (quanto ao processo), eficácia (quanto aos resultados) e efetividade (quanto ao compromisso) numa sociedade complexa.

A universidade, espaço em que se desenvolve o trabalho educativo do professor, tem como destinação histórica o compromisso com a produção e a socialização do conhecimento, através da pesquisa, do ensino e da extensão. Portanto, no dizer de Chauí (2001), a universidade se caracteriza como ação e prática social, tendo a sociedade como princípio, referência normativa e valorativa, por isso determinada, mas também determinante.

De acordo com Anastasiou (1998), a pesquisa, fator de distinção do professor universitário, deve ser socializada através do ensino, em consonância com a estrutura curricular definida no Projeto Pedagógico do Curso, bem como através das atividades de extensão. Essa tríade pesquisa-ensino-extensão, no conjunto, identifica a função social da universidade e justifica a sua existência.

Nesse contexto, transformar os saberes historicamente produzidos em matéria de ensino, por meio dos conteúdos agrupados em disciplinas ou módulos na estrutura curricular, para mobilizar o aluno à produção do conhecimento, constitui uma das dimensões relevantes da competência do professor universitário.

No papel de mediador entre o aluno e os saberes, o professor atua como uma espécie de gestor do processo educativo ao realizar e coordenar o planejamento das ações didáticas e propiciar, em aula, a instauração de conflitos cognitivos e, em decorrência, orientar a re-significação/reconstrução das formas de pensar e agir, visando à elaboração de sínteses.

Destarte, a organização da atividade didática, por meio do Programa de Ensino, enquanto norteador do trabalho pedagógico a ser desenvolvido em aula, através da disciplina ou módulo, no tempo de duração previamente estipulado, possui importância estratégica para a qualidade do processo educativo na busca da excelência dos resultados ou é possível prescindir de planejamento para o desenvolvimento da aula na universidade?

2 A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO DA AÇÃO DIDÁTICA

O planejamento das atividades educativas, por si só, não constitui panacéia para todos os problemas decorrentes das relações de ensino e aprendizagem no processo da aula. No entanto, a organização didática, aliada ao compromisso sincero do professor e dos alunos com a aprendizagem, em muito contribuirá para o sucesso do trabalho a ser desenvolvido.

Ressalta-se que o ensinar e o aprender, imbricados na complexidade das relações que caracterizam o processo da aula, especialmente na universidade, constituem ação intencional e, por isso, a relação didática necessária, resultante de comportamentos recíprocos, contém regras implícitas, construídas historicamente, e regras que precisam ser explicitadas no Programa de Ensino, verbalizadas na sala de aula no início do período letivo e lembradas no transcorrer das aulas, bem como definir os papéis e indicar os lugares e as funções da tríade envolvida, ou seja, o professor, o aluno e os saberes.

Por experiência, enquanto professores, sabemos que o sucesso da relação didática decorre da sincera disposição do professor em ensinar e do aluno em aprender, pois, na complexidade das situações decorrentes da dinâmica da aula, pode ocorrer a compreensão, ou não, do conteúdo ensinado; a adesão, ou não, ao que é proposto, especialmente no que tange aos aspectos que desestabilizam; a mobilização, ou não, para a adesão às novas metodologias de estudo.

Por isso, na elaboração do Programa de Ensino, o professor, autoridade competente na sua área de conhecimento, deve analisar o lugar da disciplina ou módulo na estrutura curricular do curso em que atua, considerando os elementos essenciais e complementares dos conteúdos que compõem seus determinantes e nexos internos, as ilações possíveis com os conteúdos das disciplinas ou módulos anteriores, concomitantes e posteriores.

No entanto, como a relação entre professor, aluno e saberes está vinculada a convenções, quando as regras explicitadas no Programa de Ensino não se concretizam no processo da aula, durante o desenvolvimento da disciplina ou módulo, ou são aleatoriamente transgredidas, provocam desestabilização que pode abalar a confiança entre os envolvidos na relação didática.

Em decorrência, como medida preventiva, é preciso dotar o Programa de Ensino de flexibilidade para a inserção de elementos não previstos, suscitados no processo, e a alteração ou supressão dos aspectos que não correspondem aos propósitos do trabalho que está sendo desenvolvido.

O Programa de Ensino, instrumento norteador das ações didáticas em aula, roteiro para o acompanhamento, pelo aluno, do processo da aula no período de sua realização, a ser utilizado pelo coordenador do curso para o acompanhamento do desempenho do docente, deve ser elaborado pelo professor em consonância com as características e o papel da disciplina ou módulo no Curso.

Em decorrência, compete ao professor, dentre outras providências, coletar o maior número de informações e fatos relevantes sobre as características do curso, tais como, objetivo, estrutura curricular, ementa da disciplina ou módulo, perfil do profissional a ser formado, a infra-estrutura disponível para a ação didática, ou seja, as condições objetivas (laboratórios, acervo bibliográfico, recursos didáticos, ambientes de aprendizagem) em função das expectativas e finalidades, carga horária prevista para o desenvolvimento da disciplina ou módulo, turno e o perfil do aluno matriculado. Muitas dessas informações podem ser obtidas no Projeto Pedagógico do curso, em conversa com o coordenador e professores que atuam no curso.

Na coleta de informações, sondagem necessária para a elaboração do diagnóstico que irá orientar a elaboração do Programa de Ensino, o professor deve tomar cuidado em relação às percepções preconceituosas relacionadas aos alunos, disciplinas ou módulos e ao próprio curso, para que não constituam obstáculo às ações que precisam ser realizadas.

3 OS ELEMENTOS ESSENCIAIS DO PROGRAMA DE ENSINO

O Programa de Ensino, enquanto Contrato Didático, caracteriza-se pela explicitação das regras que orientarão o professor e os alunos no processo da aula. Essas regras, segundo Brousseau (1999), ao normatizarem as complexas relações que caracterizam as atividades em aula geram obrigações recíprocas, semelhante a um contrato, em que cada uma das partes assume responsabilidades pertinentes as suas obrigações, e terá que prestar contas perante o outro.

Nesse sentido, o Programa de Ensino deve ser redigido com objetividade, precisão, coerência e clareza de propósitos. Para isso, recomenda-se que o Programa de Ensino deve conter na sua estrutura os seguintes componentes: dados de identificação, ementa, justificativa, objetivos (geral e específicos), conteúdos programáticos, procedimentos didáticos (estratégias, recursos), procedimentos de avaliação (critérios e instrumentos) e referências básicas e complementares.

3.1 Dados de Identificação

Caracterizado por informações objetivas que identificam a Instituição, o *Campus* e Unidade, o Curso, a Disciplina ou Módulo, o Número de Créditos, a Carga Horária, o Turno, o Semestre, o Período Letivo e o Professor, os dados de identificação, mais que um procedimento formal, oferecem informações relevantes para o planejamento da ação educativa no processo da aula.

3.2 A Ementa

A ementa, disponível no Projeto Pedagógico do Curso, elaborada com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais, na estrutura curricular e nos objetivos do curso, será transformada pelo professor nos conteúdos programáticos a ser desenvolvidos. Porém, ao selecionar os conteúdos, o professor, com base no papel da disciplina ou módulo no curso e sua contribuição para o perfil do profissional a ser formado, deve considerar os objetivos previstos. Ressalta-se que a ementa está previamente elaborada no Projeto Pedagógico do Curso e não pode ser modificada pelo professor. Quando da sua inadequação em função da dinâmica do conhecimento, o professor deve encaminhar sugestões de mudança para a Coordenação do Curso, que poderá proceder com a participação do colegiado, quando da re-elaboração do Projeto Pedagógico do Curso.

3.3 A Justificativa

No Projeto Pedagógico do Curso, o professor pode encontrar, dependendo da Instituição de Educação Superior, a justificativa para a disciplina ou módulo no Curso. O referido texto pode ser transcrito para o Programa de Ensino ou modificado pelo professor. No entanto, uma justificativa que informe, especialmente ao aluno, sobre a relevância da disciplina ou módulo para a sua formação, deve ser constituída nos seguintes termos: o papel da disciplina ou módulo no curso, as suas interfaces com outras áreas de conhecimento, especialmente as disciplinas ou módulos contidos na estrutura curricular do curso, e a sua contribuição para o perfil do profissional a ser formado.

3.4 A Definição dos Objetivos

Recomenda-se que a redação do objetivo geral inicie com verbos que sinalizem idéias abrangentes, tais como, compreender, valorizar, desenvolver, ampliar, dentre outras. O referido objetivo deve ser enunciado de forma coerente com o perfil do profissional a ser formado, considerando as dimensões técnica, estética, política e ética da competência necessária ao perfil de qualquer profissional a ser praticada ao longo da vida do egresso.

Os objetivos específicos expressam comportamentos observáveis que podem ser mensurados no período de duração da disciplina ou módulo. Devem explicitar, além do comportamento esperado do aluno no desenvolvimento dos conteúdos, as condições para que tais objetivos sejam atingidos. Essas condições serão utilizadas como parâmetro, pelo professor, na elaboração das proposições e questões que irão compor os instrumentos de avaliação utilizados para mensurar o desempenho do aluno em termos de aproveitamento escolar.

Portanto, na elaboração dos objetivos a ser atingidos pelo aluno durante a disciplina ou módulo, o professor deve: explicitar o comportamento esperado em relação ao que foi proposto ao aluno em aula; descrever as condições para que ocorra o comportamento esperado; definir critérios aceitáveis de realização das atividades propostas e desenvolvidas pelo aluno; indicar medida para o comportamento observado, explicitando as operações de pensamento a ser desenvolvidas.

Sugere-se que as operações mentais descritas por Raths et al (1977), tais como, comparar, resumir, observar, classificar, interpretar, analisar, inferir, imaginar, organizar,

hipotetizar, aplicar, decidir, planejar, demonstrar, diferenciar, discernir, isolar, destacar, sejam utilizadas como indicadores dos comportamentos esperados e, portanto, avaliados e utilizados na escrita dos objetivos específicos explicitados no Programa de Ensino, bem como no enunciado dos instrumentos de avaliação da aprendizagem como meio de coleta de dados para a avaliação da aprendizagem.

A elaboração dos objetivos específicos abrangerá os conteúdos cognitivos (contemplam a associação de idéias, noções e princípios, produzindo ações que podem ser perceptivas, reflexivas ou motoras), os procedimentais (incluem regras, técnicas, diretrizes, habilidades, estratégias) e os atitudinais (comportam valores, atitudes e normas verificados por sua interiorização, aceitação e aplicação). A utilização, pelo aluno, desses conteúdos nas atividades de avaliação propostas pelo professor, explicitados conforme Zabala (1998), constitui parâmetro para dimensionar a sua aprendizagem e proceder a avaliação do seu desempenho e aproveitamento na disciplina ou módulo.

3.5 A Seleção dos Conteúdos Programáticos

De acordo com Anastasiou (2003), o ensinar e o aprender estão imbricados numa relação contratual, ou seja, numa parceria deliberada para o enfrentamento dos dilemas decorrentes da complexidade que envolve a construção do conhecimento no processo da aula. “Como a aprendizagem exige a compreensão e a apreensão do conteúdo pelo aluno, é essencial a construção de um conjunto relacional, de uma rede, de um sistema, em que o novo conhecimento aprendido pelo aluno amplie ou modifique o sistema inicial, a cada contato.” (ANASTASIOU, 2003, p. 16)

Nesse sentido, na seleção dos conteúdos, ou seja, na transformação, pelo professor, da ementa (bem cultural) em conteúdo programático (bem educacional), devem ser considerados o papel da disciplina ou módulo no curso (explicitado na justificativa), o perfil do profissional a ser formado, os objetivos a ser alcançados no processo da aula, durante o período em que a disciplina ou módulo será desenvolvida, e as interfaces com as demais disciplinas ou módulos que compõem a estrutura curricular do Curso.

Ressalta-se, portanto, que a transformação do acervo de conhecimentos historicamente produzidos e selecionados por meio da ementa para compor o rol de

conteúdos a ser desenvolvidos no processo da aula requer do professor o domínio das dimensões técnica (domínio dos conteúdos de sua área específica de conhecimento e dos meios – métodos, estratégias e recursos – para socializá-los em aula), estética (articular o domínio intelectual com a sensibilidade e orientá-los numa perspectiva inovadora, na busca da excelência), política (definir finalidades para a ação educativa e criar as condições objetivas para alcançá-las) e ética (indagar sobre os fundamentos e os sentidos da seleção e definição dos conteúdos, dos métodos, dos objetivos do que está sendo ensinado e aprendido, tendo como referência o respeito à dignidade humana) da competência necessário ao professor, como enfatiza Rios (2002).

3.6 A Escolha dos Procedimentos Didáticos

O conteúdo, por si, constitui meio para a ação educativa. O domínio do conteúdo de sua área específica do conhecimento pelo professor nem sempre assegura a aprendizagem do aluno. Para alcançar a eficiência, eficácia e efetividade do trabalho em aula, torna-se necessário que o professor conheça os procedimentos didáticos para o seu desenvolvimento.

A escolha dos procedimentos didáticos requer do professor a capacidade de articular, no processo da aula, o conteúdo programático, os recursos disponíveis, os objetivos a ser alcançados e a disposição sincera do aluno em aprender.

Nessa perspectiva, torna-se necessário a articulação entre a objetividade e a subjetividade, a finalidade e os meios utilizados, bem como assumir o compromisso com a superação da síncrese (visão inicial, caótica, não elaborada), mediante processos sistemáticos de análise, para a elaboração de síntese, que é sempre provisória, pois o conhecimento, compreensão humana da realidade, está sempre em movimento.

3.7 As Estratégias

De acordo com Anastasiou (2003, p. 69) “todo conteúdo possui em sua lógica interna uma forma que lhe é própria e que precisa ser captada e apropriada para sua efetiva compreensão”. Portanto, a estratégia mais adequada é aquela que corresponde as

características do conteúdo a ser ensinado, aos objetivos a ser alcançados, ao perfil do aluno matriculado e as condições objetivas/materiais para o desenvolvimento da aula. Nesse sentido, “o professor deverá ser um verdadeiro estrategista [...], no sentido de selecionar, organizar e propor as melhores ferramentas facilitadoras para que os estudantes se apropriem do conhecimento” (ANASTASIOU, 2003, p.62).

Recomenda-se que o professor utilize como critério para a escolha da estratégia didática a ser utilizada em aula: a vinculação entre os objetivos propostos no Projeto Pedagógico; o papel da disciplina ou módulo no Curso; as condições objetivas para o desenvolvimento das ações de ensino e aprendizagem; a sincera intenção dos envolvidos no processo; conhecimento amplo sobre as possibilidades e limites dos alunos (modo de ser, de estar, de agir, bem como os níveis de interação no grupo e os de domínio de conteúdo) como desafio para a ampliação do conhecimento e superação das dificuldades apresentadas; as expectativas e perspectivas do mundo do trabalho; e as necessidades da comunidade científica em decorrência da dinâmica do conhecimento

É preciso considerar que as estratégias são meio para a aprendizagem, portanto devem se adequar as características do conteúdo a ser aprendido. Conforme Anastasiou (2003, p. 70), “As estratégias visam a consecução de objetivos, portanto, há que se ter clareza sobre aonde se pretende chegar naquele momento com o processo de ensinagem. Por isso, os objetivos que o norteiam devem estar claros para os sujeitos envolvidos – professores e alunos – e estar presentes no contrato didático.”

3.8 Os Recursos

Ao explicitar no Programa de Ensino as estratégias, vinculando-as aos requisitos mencionados, deve-se atentar às maneiras e meios para mobilizar o pensamento na execução ou realização de algo. Nesse sentido, os recursos didáticos requeridos pelas estratégias adotadas devem constituir meros suportes para a ação educativa. O recurso adequado é aquele que possui potencial para: despertar o interesse do aluno pelo conteúdo a ser estudado; concentrar sua atenção no processo da aula em função de suas finalidades; favorecer a compreensão das relações desejadas e necessárias entre os saberes e seus agentes em interação no processo da aula; estimular a mobilização da imaginação criadora;

encorajar a manifestação do aluno ao proporcionar oportunidades de *feedback*; favorecer situações de análise e elaboração de sínteses.

3.9 Os Procedimentos de Avaliação da Aprendizagem

Costuma-se dizer que tudo vai bem em aula até que se conheça o resultado da primeira atividade de avaliação. No entender de Oliveira e Pacheco (2003), os principais problemas da avaliação, no âmbito das relações de ensino e aprendizagem no processo da aula, estão relacionadas com a dificuldade de compreensão dos professores e alunos dos processos reais de aprendizagem (como o aluno aprende) e a ausência de conexão entre os conteúdos priorizados no instrumento de avaliação e os objetivos definidos para a ação educativa. Em decorrência, os critérios para medir a excelência do desempenho do aluno tornam-se aleatórios e, portanto, dependem do arbítrio do professor.

Ressalta-se que os instrumentos não constituem a avaliação propriamente dita e, por isso, devem estar relacionados aos processos reais de aprendizagem. Oliveira e Pacheco (2003), enfatizam, ainda, que a aprendizagem resulta do enredamento das informações tecidas no processo da aula e suas conexões para além do ambiente escolar. Essas informações, em rede, são incorporadas de modo diferenciado pelos alunos. Nesse sentido, os instrumentos de avaliação devem contemplar os aspectos cognitivos, procedimentais e atitudinais do conhecimento a ser desenvolvido e apropriado pelo aluno no processo da aula.

A avaliação, inerente a existência humana, que implica em reflexão sobre a prática, possui como finalidade o dimensionamento dos avanços, das resistências e das eventuais dificuldades identificadas no processo e visa a potencialização da competência humana.

Em decorrência, nas atividades de avaliação da aprendizagem, no âmbito das instituições escolares, os instrumentos constituem meios para a coleta dos dados, referenciais para medir, a partir de critérios de excelência previamente definidos, o desempenho do aluno nas ações empreendidas na disciplina ou módulo durante o período de desenvolvimento.

Nesse sentido, a avaliação do aproveitamento escolar, cujos procedimentos devem ser previstos no Programa de Ensino, com a explicitação do instrumento e a indicação dos critérios gerais de excelência, vinculados aos objetivos específicos propostos em estreita relação com os conteúdos a ser desenvolvidos, em consonância com o papel da disciplina ou módulo no curso, bem como sua contribuição para o perfil do profissional a ser formado, deve ter como finalidades: oferecer os meios necessários para o conhecimento do nível de desempenho do aluno na disciplina ou módulo; comparar essa informação com o que é relevante para o processo educativo, a partir do papel da disciplina no curso, sua contribuição para o perfil do profissional a ser formado e os objetivos de aprendizagem previamente definidos; possibilitar a realização de diagnóstico da situação de aprendizagem e seu redimensionamento, quando necessário; tomar as decisões necessárias para o alcance dos resultados desejados.

A avaliação do aproveitamento escolar, por seu caráter processual, tem como objetivo diagnosticar a situação de aprendizagem do aluno e informar ao professor sobre os resultados da metodologia utilizada em aula e a adequação ou inadequação dos conteúdos aos objetivos e ao papel da disciplina ou módulo no curso.

Além da função diagnóstica, a avaliação deve ter função formativa, respeitando os aspectos legais e necessários da sua função somativa. Enquanto a função formativa identifica os progressos do aluno e orienta o professor quanto a continuidade ou redimensionamento, quando necessário, das ações educativas, a função somativa da avaliação do aproveitamento escolar quantifica o desempenho do aluno, a partir de critérios, regimentalmente, definidos, em termos de aprovação ou reprovação.

De acordo com Perrenoud (1999), a avaliação é um componente contínuo da ação educativa e deve constituir procedimento didático coerente com o paradigma de ensinar e aprender adotado Regimento Geral da Instituição, no Projeto Pedagógico Institucional e no Projeto Pedagógico dos Cursos.

3.10 A Seleção das Referências

No Programa de Ensino deve constar, também, as referências que irão subsidiar a ação didática do professor com vistas à aprendizagem do aluno. As referências devem ser

constituídas pelas fontes que serão efetivamente utilizadas no processo da aula. Esse material deve ser de fácil acesso ao aluno. É recomendado que as obras referenciadas estejam disponíveis no acervo da biblioteca da Instituição ou que se providencie a aquisição.

4 CONCLUSÃO

O conhecimento dialoga com outras formas de conhecimento e se interpenetram, como demonstra Santos (1999). O processo de ensino e aprendizagem, nessa perspectiva, se constitui num exercício crítico e criativo do intelecto, gerador de um maior grau de desenvolvimento humano. O professor e o aluno, no processo da aula, devem estar cientes das suas responsabilidades definidas no Programa de Ensino, que deve ser assumido como um contrato didático, discutido com os alunos no início do período letivo, reelaborado, se necessário, feitas as devidas adequações e, uma vez consensuado, servir de diretriz para as ações de ensino e aprendizagem a ser desenvolvidas em aula.

Portanto, o Programa de Ensino caracteriza-se como compromisso assumido pelo professor e os alunos quanto ao acesso, significação, re-significação, construção, reconstrução, apropriação e aplicação do conhecimento, tendo como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais, o Projeto Pedagógico Institucional, o Projeto Pedagógico do Curso, o papel da disciplina ou módulo no curso e sua contribuição, por intermédio dos seus conteúdos, para o perfil do profissional a ser formado, tendo como base as expectativas do mundo do trabalho e a função social do serviço a ser prestado pelo egresso à sociedade.

Ressalta-se que o compromisso do professor é com aqueles a quem os alunos irão prestar serviço depois de formados. Por isso o processo da aula deve ser minucioso como a atividade do artesão e ter a precisão das modernas tecnologias.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Metodologia do Ensino Superior**: da prática docente a uma possível teoria pedagógica. Curitiba: IBPEX, 1998.

_____.Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (orgs.). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula.** Joinville, SC: UNIVILLE, 2003.

_____.Da visão de ciência a organização curricular. In: ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (orgs.). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula.** Joinville, SC: UNIVILLE, 2003.

_____.Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (orgs.). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula.** Joinville, SC: UNIVILLE, 2003.

BROUSSEAU, G. Fundamentos e métodos da didática da matemática. In: BRUN J. **Didática das matemáticas.** Horizontes Pedagógicos: Instituto Piaget, Lisboa, 1999.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: ARTMED, 2000.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade.** São Paulo: UNESP, 2001.

MORIN, Edgard. **A cabeça bem feita: repensar a reforma – reformar o pensamento.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PACHECO, Dirceu Castilho. Avaliação e currículo no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, Maria Tereza (org). **Escola, currículo e avaliação.** São Paulo: Cortez, 2003.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulamentação das aprendizagens entre duas lógicas.** Porto Alegre: ARTMED, 1999.

RATHS, Louis E. et al. **Ensinar a pensar.** São Paulo: EPU, 1977.

RIOS, Terezinha Azerêdo. Competência ou competências: o novo e o original na formação de professores. In: ROSA, Dalva E.G.; SOUZA, Vanilton C. de. (orgs.). **Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos.** Rio de Janeiro, 2002, p. 154-172.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências.** Porto: Edições Afrontamento, 1999.

UNISUL. Projeto Pedagógico Institucional. 2003.

_____. Regimento da Graduação. 2004.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: ARTMED, 1998.