

Ensino na especialização em Computação: possibilidades de formação integradora além da técnica

Monica de Souza Massa¹

Departamento de Ciências Exatas – Campus II
Universidade Estadual da Bahia (UNEB)

monicamassa@gmail.com

Abstract. *This article presents an experience in a discipline that took place in a computing post graduation course, in order to highlight the possibilities of different models of teaching practice, including other pedagogical practices and reflecting on professional practice. The theoretical basis of this research was the study of formation of teachers in higher education, as well as the role of ludicity in joining cognition and emotion. The results reported here are a small sample of the wide range of possible alternatives in constructing a new and integrated pedagogical practice that meets the needs of both teachers and students.*

Resumo. *Este artigo apresenta uma experiência realizada em uma disciplina de um curso de especialização em computação, com o objetivo de evidenciar a possibilidade de ressignificação do modelo de prática docente dos cursos dessa natureza, com a inclusão de outras práticas pedagógicas e de um espaço para reflexão sobre a prática profissional. Foi tomado como base teórica os estudos sobre formação docente no ensino superior, assim como os estudos sobre ludicidade e integração entre cognição e emoção. Os resultados aqui relatados são uma pequena amostra da gama de alternativas viáveis para a construção de uma nova prática pedagógica integradora que atenda as demandas tanto dos docentes quanto dos discentes da área.*

1. Introdução

Como docente de cursos de graduação e pós graduação na área de computação, partilho as dificuldades encontradas pelos docentes da área, na sua maioria bacharéis que seguiram a área acadêmica. Partindo da minha vivência pessoal, parece que o modelo de condução da docência do ensino superior em computação vigente não dá conta das demandas educacionais da contemporaneidade. Essa percepção é reforçada pelo alto nível de desmotivação e descrença no processo educativo que percebo em meus colegas e meus alunos.

Motivada por estas reflexões, ingressei no doutorado em março de 2010 na FACED-UFBA, com a proposta de investigar e analisar os modelos de docência vigentes no ensino superior de computação para que, a partir desse diagnóstico, os professores dessa área do conhecimento possam buscar novas abordagens que incluam não apenas a

¹ Doutoranda em Educação pela FACED – Universidade Federal da Bahia (UFBA); Membro do GEPEL – Grupo de Pesquisa em Educação e Ludicidade.

dimensão cognitiva, mas também as dimensões sensível, afetiva e lúdica na mediação didática.

Desde então (ou mesmo antes, ainda que de forma empírica) venho realizando uma série de micro pesquisas junto às disciplinas que ministro na graduação e na pós graduação, na intenção de identificar elementos que auxiliem o desenvolvimento da pesquisa de doutoramento ou apresente indícios de caminhos que possam ser percorridos durante esse trabalho.

Assim nasce o trabalho descrito neste documento, resultado de uma experiência com os alunos de um curso de especialização na área de computação de uma Universidade particular de Salvador, ministrado no primeiro semestre de 2011. O objetivo deste estudo é evidenciar a possibilidade de resignificação do modelo de prática docente dos cursos dessa natureza, promovendo uma reorganização entre conteúdo (aulas expositivas) e a inclusão de outras práticas pedagógicas e de reflexões sobre a prática profissional. Foram então selecionadas algumas qualidades que fazem parte das demandas atuais do profissional da área de computação, e que, portanto, devem ser desenvolvidas pelos estudantes durante o curso de especialização, incluindo nessa seleção aspectos comportamentais e atitudinais: a experiência da prática, o planejamento, o trabalho em conjunto, a criatividade e o poder de argumentação. A escolha desses aspectos teve como critérios a minha vivência pessoal como analista de sistemas, a relação estabelecida com os empregadores da área durante os anos que exerci a função de coordenadora de um curso de computação e as discussões sobre o perfil profissiográfico do egresso, quando da construção pela Sociedade Brasileira de Computação do currículo de referência do curso.

A fundamentação teórica para o desenvolvimento do trabalho encontra-se nos estudos sobre a formação docente e mediação didática, identificada a partir dos seguintes pesquisadores: Garcia (1999), Pimenta e Anastasiou (2002), D'Ávila (2006 e 2008), e Soares (2010), entre outros. Também a ludicidade e integração do sentir-pensar-agir foram objeto de estudo, a partir dos referenciais de autores como Luckesi (2002, 2003 e 2005), Moraes (2004), Maturana e Verden-zoller (2009), Duarte Jr (2006) e Mafesoli (1998), entre outros.

2. O docente na área de computação

O corpo docente dos cursos da área de computação é formado por bacharéis que seguiram a área acadêmica realizando seus estudos de mestrado e doutorado. São professores que, na sua maioria, não tiveram oportunidade de participar de cursos de formação inicial em docência. Também as experiências de formação continuada docente são frágeis, pontuais e desarticuladas. Grande parte do corpo docente do ensino superior em computação não teve contato com disciplinas de metodologia do ensino, didática ou estudo de práticas pedagógicas. Na maioria das vezes o conhecimento na área pedagógica se reduz a uma disciplina de *metodologia do ensino superior* cursada na pós graduação. Assim, replicam o modelo que predomina na educação desde a época em que eram estudantes, utilizando seus professores como modelo e repetindo experiências empíricas de “sucesso” em sala de aula, reproduzindo o ensinar como aprenderam com seus “bons mestres” e evitando proceder como os “maus mestres” do seu tempo.

Como os cursos de pós-graduação *lato sensu* estão fortemente imbricados com o mercado de trabalho, muito dos professores destes cursos são profissionais na área de

computação em grandes empresas, ocupando inclusive posição de destaque. É necessário então analisar o contexto desse indivíduo para compreender o processo de formação que o constitui enquanto profissional e professor e as conseqüências na sua prática nos cursos de especialização.

Historicamente os profissionais da área de computação têm sido caracterizados como individualistas e solitários. São pessoas, muitas vezes tecnicamente brilhantes, que apresentam dificuldades de relacionamento com os outros segmentos da organização. É importante observar também o processo de formação acadêmica destes indivíduos, que vieram de onze anos de linearidade no ensino fundamental e médio e a escolha de um curso desta natureza indica certa “adequação” ou “acomodação” a este modelo. Os professores desses cursos, enquanto também profissionais da área, não fogem à regra. Constituídos e amparados por sua excelência técnica, são indivíduos que acreditam que o domínio do conteúdo e das técnicas de sua área de conhecimento lhes assegura o status de “bom professor”.

Fazendo uma breve análise, é possível entender o modelo pedagógico dos cursos de computação dentro da mesma visão racionalista que domina o ensino desde o surgimento da ciência moderna: é o modelo tecnicista de formação docente apontado por D’Ávila (2008a) e Pimenta e Anastasiou (2002). Nessa perspectiva, o ensino tem o objetivo de transmitir o conhecimento, dentro de uma postura conservadora e tradicional, com a utilização basicamente de aulas expositivas. O professor repete os valores institucionais e da sociedade e a sua prática docente é fundamentada nos modelos e contra modelos de seus professores no passado e dos seus pares no presente.

3. Em busca de outros olhares para a docência na computação

A situação apresentada acima é antagônica ao próprio significado etimológico da palavra educação: ex=para fora; dulcere=conduzir, tirar. Portanto, conforme afirma Flores (2006), a educação seria o processo de incentivar o educando a “sair para fora” e expressar suas potencialidades enquanto ser humano (a profissional é apenas uma delas). É papel do educador, portanto, “*uma participação incentivadora e condutora do movimento do educando de conexão com a vida*” (FLORES, 2006, p. 55).

Percebe-se, portanto, a necessidade de uma outra forma de construção do conhecimento, não apenas técnico, que mobilize outras dimensões do indivíduo, como a relacional, a lúdica e a sensível. Luckesi (2002) observa que a inclusão no lúdico no processo educativo viabiliza a reintegração do ser humano, dissociado entre mente-corpo e cognitivo-afetivo. É fundamental, portanto, que o docente dos cursos de computação, que são os protagonistas dessa mudança, perceba essas outras dimensões em si mesmo, no outro (aluno) e na relação que se estabelece entre eles.

O docente do ensino superior em computação precisa, sem perder a sua excelência técnica nem descartar o conhecimento inteligível, desenvolver novas formas de condução da mediação que constitui o processo de ensino aprendizagem, que incluam outras percepções e outras dimensões. É necessário buscar, portanto, outros modelos pedagógicos, como o enfoque reflexivo (ou hermenêutico) apontado por Pimenta e Anastasiou (2002). Nele, o ensino é uma atividade complexa e influencia e é influenciado pelo contexto, numa ação dialética. O professor, nessa abordagem, é considerado como um sujeito do processo educativo e não um mero reproduzidor de conteúdos.

Luckesi (2005a) afirma que a procura de alternativas de ensino atrativas e prazerosas para os alunos passa pela inclusão do sentimento e do prazer nas práticas educativas planejadas e realizadas pelo professor. A isso ele chama de “*colocar nossa atenção e nosso coração naquilo que praticamos*”. Ele observa que essa é a diferença entre uma prática educativa pedagógica formal – centrada no conteúdo, na apropriação e repetição desses conteúdos – da prática pedagógica criativa – centrada no “...*prazer de aprender, de entender, de buscar, de saber fazer, de construir, de conseguir dar conta de alguma coisa que nos desafia ou que desafia nossos educandos*”. (LUCKESI, 2005a, p. 5).

Flores (2006) também aborda a questão do sensível no desenvolvimento das práticas pedagógicas, ao afirmar que esse processo só acontece de forma efetiva se for alimentado pelo “*prazer de aprender e pelo sabor do saber*” (FLORES, 2006, p. 56). A viabilidade da aprendizagem efetiva está na descoberta do prazer em aprender e conhecer e no quanto este aprender está associado com os demais contextos da vida do indivíduo. Nesse sentido, o professor é fundamental para o estabelecimento desse diálogo da afetividade, que é a capacidade que um indivíduo tem de ser afetado pelo outro, e no questionamento da ideologia vigente que dissocia cognição de afetividade, presente no sistema educacional atual. A afetividade acontece no exercício do vínculo do sujeito consigo mesmo, com o outro e com o mundo.

A educação deve ultrapassar a formação técnica. Ela é o estruturante da vida individual e social do ser humano. Segundo Luckesi (2005b), o papel do educador é construir um espaço onde o aluno, acolhido em sua individualidade, possa se expressar, aprender e se desenvolver. A apropriação e inserção de novas abordagens filosóficas e metodológicas no cotidiano do processo de ensino aprendizagem poderão romper com o pensamento tecnicista vigente, provocando a necessidade de se instituir uma nova forma de ver, sentir e praticar o ensino. Assim, permitirá ao docente de computação a construção de uma nova prática educativa, centrada no princípio da vida e na inclusão da dimensão emocional-afetiva à dimensão cognitiva. Esse professor oferecerá não apenas informação, mas fundamentalmente condições que auxiliem e potencializem o desenvolvimento do aluno por si mesmo, o que contribuirá para a formação de profissionais mais competentes, mais centrados, mais críticos, que possam contribuir de forma mais efetiva para a construção da sociedade.

4. Descrição da experiência

A experiência relatada neste documento é resultado de uma disciplina ministrada por esta autora em um curso de pós-graduação *Lato Sensu* na área de computação. A disciplina em questão tem uma carga horária de 20 horas, distribuída ao longo de uma semana e contou com a participação de 19 estudantes, em sua grande maioria egressos de cursos de bacharelado na área de computação (Sistemas de Informação ou Ciência da Computação).

Como uma das primeiras disciplinas do curso de especialização, tem como objetivo fornecer uma base conceitual sobre a teoria e a prática em modelagem de banco de dados de forma a preparar os alunos para as disciplinas seguintes, nivelando o grupo, de forma que todos tenham acesso à mesma base conceitual.

De uma maneira geral, as disciplinas dos cursos de especialização na área de computação são ministradas de maneira concentrada em uma semana – de segunda a

sexta, com uma carga horária intensa, sempre no turno da noite. Os estudantes que participam destes cursos são, em sua grande maioria, profissionais que trabalham durante o dia e, ao final do expediente, precisam correr para atender ao horário da aula. Dessa forma, são alunos que chegam atrasados, cansados e muitas vezes sem ter suas necessidades básicas de alimentação e sono atendidas. Além disso, em função da sua rotina diária, não têm tempo de se preparar para as aulas com leituras que amadureçam os assuntos vistos em sala. O desafio do professor, portanto, é manter o foco do aluno e potencializar as suas possibilidades de refletir sobre a sua prática profissional (haja vista que a maioria dos cursos de especialização é voltada para o desenvolvimento de qualidades que são diretamente aplicadas nas práticas diárias de trabalho). Além disso, despertar nele o desejo por aprender, de forma que ele se sinta instigado a continuar o seu desenvolvimento após a conclusão da disciplina.

Isso significa que é necessário envolver o estudante com a temática e fazer com que ele possa: relacionar a temática da disciplina com a sua prática profissional; refletir sobre a temática da disciplina dentro do contexto da computação e da sua prática profissional; e disponibilizar ferramentas (na forma de artigos, livros, estudos de caso, relato de experiências, etc.) para que ele possa, com o passar do tempo, continuar a construção desse conhecimento, na medida em que ele for necessário para o seu desenvolvimento profissional e respeitando o seu tempo e a sua vontade. No entanto, como o tempo é muito curto e o conteúdo de cada “módulo” equivale a praticamente uma ou duas disciplinas de 60 horas da graduação, o que ocorre é uma correria por parte do professor para abraçar todo o conteúdo.

A disciplina foco deste trabalho está inserida nesse contexto e busca quebrar esse paradigma dos cursos de especialização imediatistas e essencialmente conteudistas, trabalhando com as próprias experiências dos alunos para refletir e construir o conhecimento que tenha um nexos real com a sua prática profissional.

O conteúdo foi mantido, atendendo a ementa da disciplina, mas a estratégia foi redesenhada, reduzindo os assuntos explorados de maneira expositiva em sala e disponibilizando para o grupo discente material complementar para o aprofundamento teórico. Com esta mudança, houve a possibilidade de desenvolver outras atividades com os alunos que pudessem levar a cabo as demandas sinalizadas anteriormente neste documento, dentro de uma proposta de formação integradora do sujeito, enquanto ser humano crítico e criativo diante das demandas da sociedade e não apenas um especialista em computação. A seguir descrevo cada uma das atividades desenvolvidas:

a) Exercícios práticos de laboratório - (prática): como a disciplina é ofertada em laboratório, foram instaladas duas ferramentas – ASTAH e BR-Modelo – para dar apoio à construção de pequenos modelos de dados como estudos de caso. A força motriz dessa atividade é o exercício da prática da construção de modelos trazendo para o plano concreto os conceitos estudados, apresentando problemas que podem ser resolvidos com a aplicação das referidas técnicas e tirando as dúvidas conforme os modelos são desenhados e construídos, simulando o que ocorre na vida profissional do aluno dentro das empresas de informática. A estratégia é diluir essas práticas ao longo dos cinco dias de curso, mesclando com a teoria apresentada.

b) Dinâmica da construção da ponte – (planejamento): aplicada no primeiro dia de aula, quando da discussão sobre planejamento e delegação de tarefas. Nesta dinâmica, os alunos são divididos em equipes e é fornecido para cada equipe o seguinte conjunto

de materiais: palitos, fita crepe, copos descartáveis, linha, tesoura, cola e papel. Cada equipe deve discutir a implementação de uma ponte com os materiais disponibilizados, inicialmente apenas descrevendo – como um plano – todos os passos necessários para a sua construção, com o nível de detalhamento que eles acharem necessário. Os papéis então são trocados e cada equipe deverá construir a ponte conforme a indicação descrita no papel recebido (e não de acordo com o que concebeu inicialmente). No final o grupo é motivado a partilhar a sua experiência nos dois momentos e a relação da dinâmica com a sua prática profissional como analista de sistemas. A força motriz dessa dinâmica é trabalhar planejamento e delegação de tarefas dentro de um espaço criativo e lúdico de uma aparente “brincadeira”. Através de risos e piadas, sujou de cola, voltando um pouco a ser crianças, eles resgataram, com profundidade, os conceitos relacionados ao planejamento e se permitiram refletir sobre o que cada um faz no dia-a-dia, quais as suas dificuldades e o que poderia ser feito para melhorar sua prática profissional.

c) Dinâmica do varal – (conjunto): aplicada no segundo dia de aula para identificar conhecimentos prévios sobre o conceito de MODELO, construindo em conjunto o referencial teórico de embasamento da aula. Nesta dinâmica, cada aluno recebe uma folha e uma caneta e é convidado a escrever o que entende sobre MODELO. Em seguida, as folhas são recolhidas e fixadas na parede, formando um varal. Em um segundo momento as frases são lidas, identificando os termos chave e agrupando-as de acordo com os aspectos nelas abordados (como em categorias). Dessa forma é construído, em conjunto, os conceitos relacionados aos MODELOS, sendo então direcionado para o contexto da computação. A força motriz dessa atividade é o exercício da construção em conjunto, dentro de um ambiente descontraído e de uma proposta estética, em contraponto ao trabalho do profissional de computação que muitas vezes desenvolve seu trabalho de maneira isolada.

d) Dinâmica da “engenharia reversa” – (criatividade): aplicada no terceiro dia de aula com o objetivo de inverter o processo de raciocínio dos alunos. Apesar da importância da realização de exercícios para assimilar a prática de resolução e construção dos modelos de dados, em muitas situações os alunos criam mecanismos repetitivos para resolução desses exercícios, construindo padrões de solução e deixando de refletir sobre o problema em questão. Assim, foram propostos dois exercícios para fazer uma “engenharia reversa”: ou seja, dado o modelo pronto eles deveriam extrair a situação problema que o originou. A força motriz para essa atividade é o exercício da criatividade dentro do processo de modelagem de dados, convidando os alunos a pensarem diferente, construir novas hipóteses, brincarem com essas alternativas e sair da proposta pragmática dos exercícios comuns de construção de modelos.

e) Dinâmica do júri simulado – (argumento): aplicada no quarto dia de aula. A turma é dividida em equipes de seis alunos: o moderador e relator do processo; o advogado de defesa da técnica A, o advogado de defesa da técnica B, e três jurados, que devem julgar a melhor técnica não pela sua opinião pessoal mas sim pelos argumentos apresentados por cada advogado. O desenvolvimento dessa atividade foi muito interessante. O grupo já estava no quarto dia de aula consecutiva, portanto visivelmente cansado. No entanto, a atividade transcorreu com uma enorme motivação e foi necessário fazer outra “rodada” com a inversão de papéis, para dar oportunidade a outros alunos de exercitarem a sua argumentação. A força motriz da atividade proposta é a argumentação, o exercício dos diferentes papéis dentro da organização e a possibilidade do indivíduo de se colocar no papel do outro.

Durante toda a semana foi sinalizado ao grupo de alunos o caráter experimental da disciplina e a importância da participação deles durante o processo. No último dia de aula foi aplicado um questionário para coletar dados que indicassem as impressões sobre a disciplina e as atividades realizadas.

O questionário elaborado – composto de 13 questões fechadas e um espaço para comentários – está dividido em três segmentos: a primeira parte atribui notas de 0 a 10, em determinados quesitos, a cada atividade desenvolvida: aula expositiva, exercícios práticos, dinâmica da ponte, dinâmica do varal, dinâmica da engenharia reversa e dinâmica do júri simulado. A segunda parte é direcionada para cada dinâmica de grupo, buscando identificar a sua contribuição para a condução da disciplina, motivação e aprendizado do aluno e entrosamento da turma, além da sua percepção sobre a relação entre o conteúdo e a prática das dinâmicas e o tempo despendido para a realização das mesmas. A terceira parte questiona acerca dos objetivos gerais das dinâmicas.

Na seção seguinte são realizadas algumas inferências sobre as respostas dos discentes.

5. Análise de resultados

Dos 19 alunos, 17 responderam ao questionário, o que indica um nível de 89% de participação da turma.

Na primeira parte do questionário cada aluno atribuiu notas a cada uma das atividades realizadas em três quesitos: importância, aprendizado e prazer. A média das respostas obtidas para cada item é apresentada na Tabela 01 apresentada a seguir.

Deve ser observado que todas as notas individuais foram maiores ou iguais a cinco, o que pode indicar a aprovação dos alunos especificamente às atividades realizadas. No entanto esta resposta pode estar relacionada, de forma generalizada, com o ambiente construído ao longo da semana de aula, o que evidenciaria que o importante não é a condução da atividade “X”, mas sim a adoção de atividades similares na construção de um ambiente crítico, reflexivo, prazeroso e integrador.

Outra observação interessante é a pequena rejeição às atividades de aula expositiva. Apenas um aluno atribuiu nota 5 aos quesitos avaliados sobre este tipo de atividade. Pelo perfil do grupo era esperado um maior índice de rejeição. Esse resultado pode indicar que os alunos, embora não gostem das aulas expositivas, consideram as mesmas necessárias. Isso confirma a visão conteudista, natural pela sua experiência anterior enquanto estudante, conforme descrito no referencial teórico.

Tabela 01 – Média das respostas às perguntas 1, 2 e 3 do questionário

	aula expositiva	exercício prático	dinâmica ponte	dinâmica varal	dinâmica eng. reversa	dinâmica júri
condução da disciplina	8.8	9.3	8.8	8.6	8.3	9.4
aprendizado	8.5	9.4	8.6	8.5	8.3	8.8
prazer	8.4	9.2	9.3	8.5	8.8	9.4

Fonte: análise dos questionários dos estudantes

Na segunda parte do questionário os alunos indicaram a sua percepção sobre a contribuição especificamente das dinâmicas realizadas. O objetivo dessa parte é identificar o quanto as dinâmicas realizadas (de um modo geral) contribuíram para a condução da disciplina, para a motivação e para o aprendizado do aluno e para o entrosamento da turma. O resultado obtido encontra-se na Tabela 02 a seguir.

Tabela 02 – Média das respostas às perguntas 4 a 7 do questionário

Nível de contribuição	muito	pouco	nenhum
para a condução da disciplina	100%	0%	0%
para a motivação do aluno	100%	0%	0%
para aprendizado do aluno	100%	0%	0%
para entrosamento da turma	94%	6%	0%

Fonte: análise dos questionários dos estudantes

Analisando a tabela resumo, é possível concluir que os estudantes aprovam abertamente a adoção das dinâmicas. A totalidade dos estudantes (100%) acredita que as mesmas contribuíram muito para a condução da disciplina, para a motivação do aluno e até mesmo para o seu aprendizado. E apenas um entre os 17 estudantes acredita que as dinâmicas contribuíram pouco para o entrosamento da turma (6%) – os demais acreditam numa contribuição forte. Além disso, todos os estudantes indicaram que não gostariam de ter uma substituição das dinâmicas por mais conteúdo expositivo e somente um dos 17 estudantes gostaria de ter mais exercícios práticos do que as dinâmicas (6%).

A aceitação das atividades propostas, a participação dos estudantes e a avaliação através do questionário endossam a percepção desta autora, indicada no início deste documento, de que os alunos estão receptivos para outras práticas além da expositiva e que eles acreditam nessas práticas como importantes para a sua formação. É importante observar que a participação foi totalmente voluntária e que a lista de frequência às aulas foi monitorada por um funcionário administrativo, sem nenhuma interferência do docente.

Na terceira e última parte os estudantes indicaram os objetivos das dinâmicas para a disciplina, sendo oferecidas algumas alternativas. Os resultados são apresentados na Tabela 03 a seguir.

Tabela 03 – Percentual de alunos que citaram cada objetivo das dinâmicas para a disciplina (pergunta 10 do questionário)

OBJETIVOS DAS DINÂMICAS	% de alunos
Descontrair a aula	59%
Relacionar conteúdos da disciplina	88%
Abrir ou fechar algum assunto	47%
Motivar o aluno	59%
Passar o tempo mais rápido	0%

Fonte: análise dos questionários dos estudantes

O objetivo mais citado (88%) foi a utilização da dinâmica para relacionar conteúdos da disciplina. Esse dado mostra que os alunos entenderam realmente a possibilidade de construção do conhecimento através do uso desse tipo de atividade,

embora exista também uma forte ligação das mesmas com a descontração e motivação, ou seja, da leveza e do prazer associado ao processo de ensino aprendizagem.

De uma maneira geral, as escritas dos alunos no espaço livre para comentários confirmam algumas das inferências realizadas nesta seção. Seguem exemplos destes comentários realizados pelos alunos:

ALUNO A16: *“As dinâmicas foram muito motivadoras e quebraram o paradigma das aulas expositivas”*.

ALUNO A10: *“Achei as dinâmicas super interessantes, pois além de me relacionar melhor com os colegas da turma, serviram para debater de forma descontraída e entender com as nossas próprias palavras o que era cada assunto”*.

ALUNO A17: *“Aulas assim não deixam a matéria “chata””*.

É interessante observar também outras escritas que, embora não descartem as atividades realizadas, mostram ainda certo pragmatismo por parte dos alunos, muito comum aos indivíduos formados na área das ciências exatas:

ALUNO A2: *“As dinâmicas são muito interessantes, **mas** os exercícios práticos também”*.

ALUNO A6: *“Por ser um curso de pós-graduação muito da parte de conteúdo já foi vista. Portanto a aula expositiva poderia ser uma revisão geral e as dinâmicas terem o mesmo peso. Ex: **30% dinâmica, 30% exercício e 40% aula**. Eles reforçam mais o assunto do que a aula expositiva”*.

6. Conclusão

O trabalho relatado neste documento é uma amostra da possibilidade de alternativas viáveis para a construção de uma nova prática didática integradora que atenda as necessidades do estudante e devolva o sentido etimológico da palavra educação, tanto para docentes quanto para discentes. Ele não teve a pretensão de propor aos docentes da computação outras técnicas de ensino, mas apenas mostrar, com o caso exposto da disciplina em questão, que é possível fazer diferente e que os alunos estão abertos a esse novo diálogo.

A experiência realizada junto à turma deste curso de especialização foi tímida e pontual. Trouxe apenas algumas pequenas mudanças na forma da condução da disciplina. Apenas cinco dias onde foi possível fazer “um pouquinho” diferente, inclusive porque o objetivo era introduzir algumas novidades e medir a aceitação e os resultados obtidos com as mesmas, sem assustar os alunos nem procurar quebrar paradigmas ou crenças construídas em anos de linearidade tendo como máxima o pensamento cartesiano do dividir para conquistar.

Analisando as respostas do questionário, muitas vezes refleti sobre a minha influência enquanto docente do grupo sobre as respostas apresentadas. A resposta é: **“CLARO QUE INFLUENCIOU!”**. Não poderia ser diferente. Basta compreender que o professor é responsável, enquanto mediador, por despertar o desejo do saber no aluno. As dinâmicas, ou outras práticas didáticas, são apenas ferramentas de promoção desse diálogo entre educador e educando.

Não existem modelos prontos para serem aplicados com garantia de sucesso. Cada situação é diferente e demanda um olhar crítico sobre o processo de ensino

aprendizagem. A profissão docente demanda dos indivíduos grande flexibilidade: é estar disponível para construir junto, aceitando que a experiência anterior é apenas uma base de referência e não uma garantia de sucesso. Isso é muito difícil para os profissionais de ciências exatas, acostumados a seguir modelos, frameworks e padrões para alcançar o êxito na construção de software. Esse é o grande desafio proposto por este trabalho.

Referências:

- D'ÁVILA, C. M. Eclipse do Lúdico. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 15, n. 25, p. 15-25, jan./jun., 2006
- D'ÁVILA, C. M. Formação Docente na Contemporaneidade: Limite e Desafios. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v 17, n.30, jul/dez 2008. (a)
- D'ÁVILA, C. M. Mediação didática docente. In: D'ÁVILA, C. M. **Decifra-me ou te devorarei: o que pode o professor frente ao livro didático?** Salvador: Edufba 2008. (b)
- DUARTE JR, J. F. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba: Criar Edições, 2006.
- FLORES, F. E. V. **Educação Biocêntrica: por uma educação centrada na vida**. In: FLORES, F. E. V. (org). **Educação Biocêntrica: aprendizagem visceral e integração afetiva**. Porto Alegre: Evangraf, 2006.
- GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.
- LUCKESI, C. C. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. **Coletânea Educação e Ludicidade - Ensaios 02, GEPEL**, Programa de Pós-Graduação em Educação, FAGED/UFBA, Salvador, 2002.
- LUCKESI, C. C. Formação do educador sob uma ótica transdisciplinar. **ABC Educatio: a revista da educação**, São Paulo, v 4, nº 29, p. 1-18, nov/2003.
- LUCKESI, C. C. Formalidade e criatividade na prática educativa. **ABC Educatio: a revista da educação**, São Paulo, v 6, nº 48, p. 28-29, ago/2005. (a)
- LUCKESI, C. C. O educador: quem é ele. **ABC Educatio: a revista da educação**, São Paulo, v. 6, nº 50, p. 12-16, out/2005. (b)
- MAFFESOLI, M. **Elogio da razão sensível**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- MATURANA, H. e VERDEN-ZOLLER, G. **Amar e brincar – fundamentos esquecidos do humano**. 2ª Ed. São Paulo: Palas Athena, 2009.
- MORAES, M.C., DE LA TORRE, S. **Sentirpensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- PIMENTA, S., ANASTASIOU, L. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.