



O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO E A SALA DE AULA DO ENSINO SUPERIOR

Samuel Carvalho dos Santos¹

Neide Pena Cária²

RESUMO

Este artigo investiga as relações entre a experiência, a teoria e a prática, compondo a chamada *competência pedagógica* na sala de aula universitária. O objetivo é contribuir com a discussão em torno da relação entre ensino e aprendizagem, priorizando a relação entre o pedagógico e o epistemológico, tendo em mente a hipótese de que toda prática em sala de aula é amparada epistemologicamente em uma determinada concepção, crença e valores. O aspecto fulcral do Ensino Superior está ligado ao ensino de adultos e, portanto, as relações de ensino e aprendizagem neste nível de ensino diferem de uma pedagogia voltada para a criança e o adolescente. A competência acadêmica é um processo a ser construído no dia a dia, continuamente, enfrentando o desafio de superar o modelo tradicional de ensino.

Palavras-chave: Ensino superior. Competência acadêmica. Aula universitária.

THE UNIVERSITY TEACHER AND THE CLASSROOM OF HIGHER EDUCATION

ABSTRACT

This paper investigates the interconnections among experience, theory and practice, which are comprised in the so-called university classroom *pedagogical competence*. The objective is to contribute to the discussion about the interrelation between teaching and learning, prioritizing the relationship between pedagogical and epistemological, bearing in mind the hypothesis that every practice made at the classroom is supported epistemologically in a particular conception, belief and values. The crucial aspect of higher education is linked to adult education. Therefore, teaching and learning relations at this educational level differ from a pedagogy focused on children and adolescents. Academic competence is a process to be built on a daily basis continuously, facing the challenge of overcoming the traditional teaching model.

Keywords: Higher education. Academic competence. University class.

EL PROFESOR DE LA UNIVERSIDAD Y EL AULA DE EDUCACIÓN SUPERIOR

RESUMEN

Este artículo investiga las interconexiones entre la experiencia, la teoría y la práctica, que están comprendidas en la denominada *competencia pedagógica* del aula universitaria. El objetivo es contribuir a la discusión sobre la interrelación entre enseñanza y aprendizaje, priorizando la relación entre pedagógico y epistemológico, teniendo en cuenta la hipótesis que cada práctica realizada en el aula se apoya epistemológicamente en una concepción, creencia y valores particulares. El aspecto crucial de la educación superior está vinculado a la educación de adultos. Por lo tanto, las relaciones

¹ Mestrado em Educação; Graduação em Processos Gerenciais; MBA em Planejamento e Gestão Estratégica, Pós Graduação em Gestão de Pessoas; MBA em Administração, Finanças e Negócios. E-mail: <samuelsantos.tcs@gmail.com>

² Doutora em Educação: Currículo (PUC/SP); Docente do Mestrado em Educação (Univas); Mestrado em Ciências da Linguagem; Coordenadora do Curso de Especialização em Ciências da Linguagem e Docente do Curso de Pedagogia. E-mail: <neideunivas@gmail.com>



de enseñanza y aprendizaje en este nivel educativo difieren de una pedagogía que se centra en los niños y adolescentes. La competencia académica es un proceso que se construye diariamente y continuamente, enfrentando el desafío de superar el modelo de enseñanza tradicional.

Palabras clave: Educación superior. Competencia académica. Clase de la universidad.

INTRODUÇÃO

No ambiente tradicional de aprendizagem denominado *sala de aula* encontram-se dois personagens principais: professor e aluno. A construção de uma aula ocorre nas interações entre eles, com fins de ensino (centrado no professor) e aprendizagem (centrado no aluno). Essas interações podem favorecer ou não a aprendizagem, em qualquer nível de ensino. No caso do Ensino Superior, alguns fatores específicos podem interferir nessa relação de ensino e aprendizagem, tais como as mudanças e as demandas no mercado de trabalho; o perfil do educando; as ferramentas tecnológicas, como o celular e a internet; a velocidade da produção do conhecimento; entre outras. Nesse novo cenário, emerge a questão da qualidade da Educação e da competência pedagógica do professor que está na docência. O objetivo deste artigo é contribuir com a discussão em torno da relação entre ensino e aprendizagem no nível superior, ou da relação professor – aluno na Educação Superior, priorizando a relação entre o pedagógico e o epistemológico, tendo em mente a hipótese que toda prática em sala de aula é amparada epistemologicamente em uma determinada concepção, crença e valores, como defendido por Libâneo (2010).

São abordados fatores que atuam no sentido de exigir, dos profissionais da educação e da própria instituição de ensino, adequações administrativas e pedagógicas a fim de atender às expectativas dos alunos em processo de formação profissional, considerando, fundamentalmente, as finalidades da Educação Superior, como estabelecidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, nº 9394/1996 (BRASIL, 1996) e o seu público alvo. Nesta perspectiva, procura-se refletir sobre o espaço de aprendizagem, tradicionalmente conhecido como *sala de aula*, recorrendo a um *corpus* de análise originado

da pesquisa realizada para dissertação defendida no ano de 2018, pela Universidade do Vale do Sapucaí.

O texto encontra-se dividido em três partes: sobre o ensino e a aprendizagem no nível superior, sobre a sala de aula universitária e sobre a docência no ensino superior.

ENSINO E APRENDIZAGEM: TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS

A discussão em torno da sala de aula e do trabalho docente não deve ocorrer desvinculada do processo de ensino e aprendizagem e, portanto, das pedagogias que se constituíram ao longo da história. Embora o termo *pedagogia* seja historicamente e tradicionalmente relacionado ao ensino de crianças, o termo tem sido utilizado no Ensino Superior para se referir à formação pedagógica dos profissionais que atuam na docência neste nível de ensino.

A noção adotada neste artigo é que o conceito de pedagogia e também da própria sala de aula são históricos e mutáveis. Em outras palavras, são produzidos e reproduzidos de acordo com o movimento histórico, nas contingências do tempo, conforme as características político-econômicas e culturais (LIBÂNEO, 2010). Reconhece-se, na literatura, que educação é um processo histórico e político e, portanto, é neste contexto que a sala de aula, em todos os níveis, também deve ser interpretada.

Conforme Libâneo (2010), a pedagogia tradicional, a pedagogia nova, pedagogia tecnicista e as teorias crítico-reprodutivista, todas incidem sobre a atuação do professor em sala de aula. Por exemplo, o autor pontua que “os professores têm na cabeça o movimento e os princípios da escola nova” (LIBÂNEO, 2010, p. 20). Contudo, “a realidade não oferece aos professores condições para instaurar a escola nova, porque a realidade em que atuam é tradicional [...]”. Recorrendo a Saviani (1991), Libâneo (2010) analisa essas contradições retomando as tendências pedagógicas que ocorreram ao longo da história da educação e que foram classificadas como *liberais* e *progressistas*. Segundo Libâneo (2010), no contexto da tendência liberal incluem-se: a pedagogia tradicional, a renovada progressista, a renovada não-diretiva, a tecnicista e, na pedagogia progressista incluem-se a pedagogia libertadora, a libertária, a crítico-social dos conteúdos.

Para Becker (2001), existem três diferentes formas de representar a relação ensino e aprendizagem escolar, o que especificamente é entendido pelo autor como *sala de*

aula, e cada um desses modelos sustenta-se por uma determinada epistemologia. Dito de outro modo, a ação do professor é baseada em uma determinada epistemologia, uma explicação, conforme se apresenta a seguir.

Pedagogia diretiva

Neste modelo, segundo Becker (2001), pedagogicamente, o professor ensina e o aluno aprende; o professor detém o conhecimento e o aluno não tem *luz*; o professor fala e o aluno escuta. Epistemologicamente, trata-se de uma relação entre sujeito – objeto e conhecimento. O sujeito é o professor, que se considera o centro do conhecimento, aquele que ensina e acredita que o conhecimento pode ser transmitido para o aluno que não conhece e, portanto, seu papel é aprender. O *objeto* é tudo o que o sujeito não é; o não-sujeito é o mundo onde ele está mergulhado: o meio físico e/ou social.

Como analisa o referido autor, a epistemologia que subjaz à prática desse professor é que o indivíduo, ao nascer, nada sabe, é uma folha de papel em branco. Empirismo é o nome desta explicação da gênese e do desenvolvimento do conhecimento. O sujeito é totalmente determinado pelo mundo do objeto ou meio físico e social, e quem representa este mundo, na sala de aula é, por excelência, o professor. Nessa relação, o ensino e a aprendizagem são polos dicotômicos: o professor jamais aprenderá e o aluno jamais ensinará.

Pedagogia não-diretiva

Neste modelo a situação se inverte, o aluno já traz um saber que ele precisa, apenas, trazer à consciência, organizar, enriquecer. É o regime do *laissez-faire: deixa fazer* que ele encontrará o seu caminho, explica Becker (2001). O professor deve se *policar* para interferir o mínimo possível. A epistemologia que fundamenta essa postura pedagógica é a *apriorista*, que vem de *a priori*, isto é, aquilo que é posto antes como condição do que vem depois. A bagagem hereditária é colocada antes.

Assim, nesta epistemologia (BECKER, 2004), acredita-se que o ser humano nasce com o conhecimento já programado na sua herança genética e, portanto, a interferência do meio físico ou social deve ser reduzida ao mínimo. O professor renuncia à sua função de interferir no processo de aprendizagem, porque esta epistemologia concebe o ser humano

como dotado de um *saber da nascença*; não tem causa externa; sua origem é hereditária e, por isto, o aluno aprende por si mesmo. Nesta relação, o polo do ensino é desautorizado e o da aprendizagem torna-se absoluto. Assim, ensino e aprendizagem não conseguem se processar mutuamente: a aprendizagem por julgar-se autossuficiente, e o ensino por ser proibido de interferir.

Desta maneira, a formação docente precisa cada vez mais incluir o pensamento epistemológico onde é possível envolver todos no mesmo nível de ensino, usando as estratégias adequadas para cada tipo de situação, aula ou aprendizado. De acordo com Becker (2001), o professor ainda continua preso às técnicas do passado, e ele reconhece que a tradição precisa ser mantida. Porém, o que é arcaico precisa ser descartado e substituído para que este docente possa ser libertado para pensar (BECKER, 2001).

Pedagogia relacional

Neste modelo, professor e aluno entram na sala de aula como dois sujeitos do ensino e da aprendizagem. Epistemologicamente, o professor não acredita no ensino em seu sentido convencional ou tradicional, não acredita que um conhecimento pode ser transmitido para o aluno; não acredita na tese de que a mente do aluno é tabula rasa, independente do estágio de desenvolvimento em que se encontre. A epistemologia que sustenta esse modelo é a de que a aprendizagem é, por excelência, construção, ação e tomada de consciência da coordenação das ações; portanto, professor e aluno determinam-se mutuamente. A tendência, nessa sala de aula, é a de superar, por um lado, a disciplina policialesca e a figura autoritária do professor que a representa e, por outro, a de ultrapassar o dogmatismo do conteúdo.

A SALA DE AULA UNIVERSITÁRIA

Considerando o foco deste estudo, o conceito de sala de aula universitária ampara-se, fundamentalmente, na teorização realizada por Masetto (2003, p. 6), que assim afirma:

Tradicionalmente a sala de aula nos cursos de ensino superior tem se constituído como um espaço físico e um tempo determinado durante o qual o professor transmite seus conhecimentos e experiências aos seus alunos. Poderíamos dizer que se trata de um tempo e espaço privilegiados para uma

ação do professor, cabendo ao aluno atividades como "copiar a matéria", ouvir as preleções do mestre, às vezes fazer perguntas, no mais das vezes repetir o que o mestre ensinou. É verdade que temos também as aulas práticas, ora demonstrativas quando o professor assume um papel de mostrar como é o fenômeno, ora de aplicação de conceitos aprendidos nas aulas teóricas nos laboratórios ou em estágios. Estas são mais raras.

É importante pontuar que Masetto (2003) conceitua, de aula universitária, uma aprendizagem significativa, buscando atingir intencionalmente objetivos definidos. O autor destaca que toda aprendizagem precisa ter sentido para o aprendiz. O aluno precisa enxergar que aquilo que ele está aprendendo é sua realidade, sua vida, seu trabalho, seu dia a dia, e isto que fará deste aluno um admirador do seu professor. O aluno enxergará, neste professor, um espelho, onde o aprendiz terá um valor imensurável. Não existe aprendizagem sem valores realísticos na vida do aluno.

Conforme Masetto (2003), os professores universitários dedicam a maior parte do tempo de suas atividades com a preocupação de *dar* uma excelente aula para os alunos e atender às expectativas deles. Sempre, após uma aula, vem a pergunta: será que consegui atender tais expectativas? E a resposta é:

Ao mesmo tempo em que nos perguntamos, vem à nossa lembrança um conjunto de técnicas que poderíamos usar, de que ouvimos falar algum dia, mas que não achamos serem tão importantes quanto o domínio do conteúdo para o exercício da docência. E, em geral, nossas preocupações se voltam mais uma vez para alguma especialização conteudística (MASETTO, 2003, p. 79).

Masetto (2003) ainda analisa que, ao se preocupar com a melhoria da docência, é necessário deixar velhos paradigmas que são como escudos, que não permitem novas formas de ensinar. Então, que paradigma é este? Qual a sua forma de manifestação? O autor refere-se à emergência de uma aprendizagem significativa e à superação do paradigma absurdo, onde o sujeito do processo é o professor, que continua ocupando o centro das atividades, sendo ele quem conduz, comunica, orienta, instrui, mostra, avalia, dá a nota final e dá a última palavra. O aluno somente reage em resposta a alguma ordem ou questionamento do professor. E quando esta rotina monótona é mudada, o aluno não consegue enxergar onde ele se encaixa.

Na percepção de Masetto (2003), é preciso reverter este paradigma e propor outro, onde o foco deixa de ser o ensino e passa a ser a aprendizagem. Segundo ele, parece

uma simples troca de palavra, mas não é. Trata-se de um novo modo de compreender a epistemologia da sala de aula, em que a aprendizagem significa colocar e entender o aluno nos seus diversos aspectos de sua personalidade. Entre esses aspectos podemos citar, em primeiro lugar, o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, como pensar, raciocinar, refletir e criticar, com o intuito de produzir conhecimentos. Logo em seguida, estará seu desenvolvimento de habilidades humanas e profissional, relacionado com este mundo globalizado, direcionando as pessoas a buscarem sempre a inovação e a criatividade exigidas nesse mercado de trabalho. Por fim, vem o desenvolvimento de atitudes e valores integrantes à vida profissional, de forma continuada e ampla, envolvendo tudo e todos em busca do bem comum.

Masetto (2003) frisa que não existe aprendizagem se ela não acontece na vida do aprendiz e, para que isto aconteça, é preciso entender o aprendiz como pessoa primeiramente, com suas ideias, inteligência, sentimento, cultura, profissão e sociedade. Somente assim o aprendiz conseguirá fazer transferências do que aprendeu na universidade para outras situações profissionais. Para concretizar todo este aprendizado, uma aula universitária deve acontecer onde se realizam as atividades profissionais daquele estudante, como empresas, fábricas, escritórios, hortas, laboratórios, etc.

De acordo com Franco (2015), existe uma diversidade que é importante considerar, ao repensar a docência universitária com foco na transformação da aula no Ensino Superior. A autora concorda que as aulas ainda estão consolidadas por um paradigma de ensino, que vem de muitas décadas e que sustenta tudo isto, mas que entra em contraste com este século XXI e, por isto, precisa ser substituída por um novo modo de ensinar, fundamentado em uma nova epistemologia. Somente assim é possível obter uma resposta para a questão da redefinição do papel dos professores universitários, diante de estudantes que procuram as universidades cada vez mais sedentos de inovações. Franco (2015, p. 605) ainda descreve os detalhes que deveriam dar o perfil desse ensino-aprendizagem:

Portanto, uma aula só se torna uma prática pedagógica quando ela se organiza em torno: de intencionalidades, de práticas que dão sentido às intencionalidades; de reflexão contínua para avaliar se a intencionalidade está atingindo todos; de acertos contínuos de rota e de meios para se atingir os fins propostos pelas intencionalidades. Configura-se sempre como uma ação consciente e participativa.

Na percepção de Franco (2015), o papel do professor deste século é ultrapassar limites, inovar, criar novos meios de designar os conteúdos, também instruir e ajudar seu aluno a fazer as escolhas que a vida irá lhe apresentar. Sendo assim, o professor contemporâneo tem de ser modelo e exemplo para o discente. Em vista disso, destaca Franco (2015), o papel do professor é vasto: têm o dever de verificar a didática correta e metodologia a ser aplicada, se está contribuindo para melhorar essa permuta de conhecimento-experiência com seus alunos, se está preocupado com sua atualização no que tange às tecnologias e a velocidade com que as informações, hoje em dia, chegam a seu destino.

Como os adultos aprendem

Para o processo de Ensino Superior, é fundamental que o docente compreenda como os adultos aprendem, pois este deveria ser um requisito fundamental para os docentes entrarem em uma universidade. A vida profissional desse aluno do curso superior precisa ser levada em consideração, confrontando com a formação do docente. Nesta direção, pode-se deduzir que a graduação tem sido protagonizada por docentes que acabam de sair da pós-graduação, ou seja, jovens e sem experiência profissional ou sem experiência na carreira docente, que possuem bagagem apenas de conhecimentos específicos (CUNHA, 2014).

As informações de Masetto (2010) são importantes no que diz respeito ao Ensino Superior, onde o processo de aprendizagem se faz por meio da troca de ideias, informações, habilidades e experiências. A relação em ter ensino e aprendizado acontece de uma forma em que ambos participam (professor e aluno), transformando a sala de aula em um ambiente de amplo conhecimento. Como ressalta Masetto (2010, p. 46), não existe melhor forma de aprendizado para o Ensino Superior do que quando este ensino está associado com experiências, como explica o autor, citando quatro pontos que ele considera de destaque: a) Para os adultos, a aprendizagem está intimamente associada à experiência; b) A busca de significado é fundamental para toda aprendizagem, especialmente para adultos, que devem estar capacitados para aprender o sentido na sobrecarga de informações à qual estão constantemente expostos; c) Cada experiência pessoal é única, e a aprendizagem que é experimental enfatiza a individualidade; d) A aprendizagem do adulto é favorecida pela interdisciplinaridade e multidisciplinaridade, que o ajudam a superar a fragmentação na análise e consideração dos fenômenos.

O que é enfatizado pelo autor é que, quando os alunos ingressam na universidade, eles buscam uma complementação definida com relação aos interesses profissionais e, por serem clientes, fazem exigências específicas à instituição. Por isto é importante a universidade ampliar e diversificar a formação e a experiência dos seus docentes para atender todas as expectativas diferenciadas dos alunos. Como explica Masetto (2010), o *know-how* e experiências adquiridas fora da universidade por esses docentes fazem o curso ter um sentido e um valor inestimável, onde o aluno realmente encontra aquilo que ele veio buscar. O interesse dos alunos e a validade daquilo que é falado pelo docente fazem com que a dinâmica da aula seja mais produtiva.

Outro ponto importante a ser destacado no Ensino Superior, que se trata de educação de adultos, é que visitas técnicas ou estágio não são práticas, como o aluno sempre espera. O aluno não consegue enxergar realmente o que ocorre na pressão do dia a dia de uma empresa, onde está a importância da experiência profissional no mercado, pois pode amparar o relato de histórias e experiências do próprio docente que vivenciou a realidade de instituição de trabalho, levando isso para dentro de uma sala de aula. Sobre isto, defende Masetto (2010, p. 71):

Em primeiro lugar cabe destacar que uma situação profissional é real, complexa, conflitiva, que exige conhecimentos adquiridos ou a serem pesquisados, habilidade de aplicar a uma situação real, integrando teoria e prática, buscando solução ou encaminhamento para um problema, convivendo numa equipe de trabalho que pode envolver profissionais de áreas diferentes trabalhando conjuntamente, demonstrando a necessidade da multi ou da interdisciplinaridade. Essas são as características de um ambiente profissional que o tornam necessário e insubstituível no processo de aprendizagem e de formação dos profissionais.

Segundo o citado autor, ensinar para adultos pode ser compreendido como mediação pedagógica. “Mediação pedagógica é a atitude” (MASETTO, 2010, p. 176). O professor que adota esse comportamento, que se coloca como um facilitador e incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem, realiza a mediação pedagógica. As principais características da mediação pedagógica estão relacionadas com as trocas de experiências, juntamente com debates de dúvidas, questões e problemas, garantindo, assim, a dinâmica no processo de aprendizagem, explica o autor.

No entendimento de Masetto (2010), é na sala de aula que se aprende habilidades e competências para o desempenho profissional e todo o seu conhecimento para a devida aplicação no ambiente profissional. O aluno deve aprender, na sala de aula, as técnicas para solucionar os problemas lá fora, no seu trabalho. Segundo o autor, criatividade e imaginação são competências fundamentais perante todos os problemas apresentados neste mundo globalizado, que busca novas soluções a todo instante.

Nesta mesma linha de compreensão, Cunha (2014) analisa que, de maneira geral, as exigências para a concepção formativa de um docente universitário voltam-se apenas ao conhecimento que ele possui e que tenha ligação com a disciplina ministrada. Para a autora, o conhecimento prático decorre do exercício profissional, e o conhecimento teórico do exercício acadêmico, e em ambos os casos, pouco ou nada tem sido exigido dos docentes em termos pedagógicos. Assim manifesta a autora Cunha (2014) o cenário educacional está cheio de profissionais formados/qualificados, portadores de títulos, mas também de alunos insatisfeitos e sem propósitos profissionais mais consistentes porque os professores ensinam somente teoria sem nenhum embasamento prático.

Como afirma Masetto (1994, p. 96), algumas características precisam ser observadas na formação do professor, a saber:

[...] inquietação, curiosidade e pesquisa. O conhecimento não está acabado; exploração de "seu" saber provindo da experiência através da pesquisa e reflexão sobre a mesma; domínio de área específica e percepção do lugar desse conhecimento específico num ambiente mais geral; superação da fragmentação do conhecimento em direção ao holismo³, ao inter-relacionamento dos saberes, a interdisciplinaridade; identificação, exploração e respeito aos novos espaços de conhecimento (telemática); domínio, valorização e uso dos novos recursos de acesso ao conhecimento (informática); abertura para uma formação continuada.

Diante do exposto, é importante refletir quando uma grande porcentagem de professores não consegue ensinar de forma eficaz e desenvolver aptidões e competências nos alunos, necessárias ao exercício profissional. A legislação nacional prescreve que a

³ Possui usualmente uma denotação referente a uma "visão global". Esta significação parece derivar em grande parte das perspectivas sistêmicas da cibernética e da engenharia da computação. [...] a importância epistemológica de perspectivas holísticas para a compreensão do conhecimento humano, e mais especificamente para a compreensão dos fenômenos de aprendizagem e de educação (OLIVEIRA, 2000).

profissionalização do professor deve ocorrer pela formação, inicial e continuada e, no caso do Ensino Superior, por meio dos cursos de Mestrado e Doutorado.

Trabalho docente e o saber docente no Ensino Superior

Conforme Isaia (2000), dentro do ambiente educacional de nível superior, a maior preocupação das Instituições de Ensino Superior - IES, atualmente, é cumprir metas e projetos institucionais sem a devida atenção para os seus professores, em que título de mestrado e doutorado é considerado suficiente para atender suas demandas de exigências, como qualidade de ensino. Sempre surge a mesma pergunta com relação à preparação desse professor, pois as práticas pedagógicas precisam ser acompanhadas de estratégias, competência e experiência profissional para alcançar o objetivo proposto. A ausência de alguma dessas partes, dependendo da especificidade da disciplina proposta por esse professor, resulta em espaços de engessamento da aprendizagem.

No entanto, segundo Cortella (2016), a grande preocupação nas IES é com o próprio ensino, onde o professor entra na sala de aula como o dono da razão e começa a ensinar para os alunos informações e experiências consolidadas para ele através dos seus estudos e vivências profissionais que não são mais aplicadas no mundo de trabalho de hoje, esperando que o aprendiz incorpore aquilo como algo extremamente importante. Cortella (2016, p.10) afirma que, “muitas das vezes, no passado, o que encontramos é o arcaico, aquilo que tem de ser superado, deixado de lado, abandonado”. O autor enfatiza que temos um grande problema em aceitar mudanças, pois gostamos do que é familiar, gostamos da acomodação, pois já estamos habituados.

Sobre os saberes docentes, Tardif (2002, p. 10) lança uma série de questões, dentre elas, destacamos: “quais são os saberes que servem de base ao ofício de professor?” O autor refere-se “aos conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente, nas salas de aula e nas escolas, a fim de realizar concretamente as suas diversas tarefas? Qual é a natureza desses saberes? ”

Para Tardif (2002, p. 10), a questão do saber docente dos professores deve ser analisada em um contexto mais amplo do estudo da profissão, “não pode ser separada das outras dimensões do ensino, nem do estudo do trabalho realizado diariamente pelos

professores de profissão, de maneira mais específica”. Neste sentido, não se pode falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho.

O saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores na escola, etc (Tardif, 2002, p. 10).

Com esse entendimento, Tardif (2002) entende que o saber do professor é plural, oriundo da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experiências. O autor ainda defende que a relação dos docentes com os saberes não se reduz, portanto, a uma transmissão dos conhecimentos já constituídos, pois a sua prática integra os diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diversas relações no exercício da docência no Ensino Superior.

A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Com base na prática docente no Ensino Superior relatada por Masetto (2003), cabe destacar a necessidade de desenvolver, nos estudantes, competências e atitudes que lhes permitam analisar e discutir novas formas para solucionar os problemas da sociedade e, principalmente, das organizações do século XXI. Segundo o autor, espera-se do profissional docente atitude reflexiva sobre a necessidade de uma nova postura profissional no seu exercício, a fim de contribuir para novas estratégias de ensino nas salas de aula universitária.

Habitualmente, o professor prepara uma aula que ele julga da melhor qualidade, mas o aluno não se interessa. Assim, aquilo que pode ser considerado um ensino de qualidade para o professor, não o é para o estudante. Como fazer essa aproximação? Masetto (2003) explica que, no cerne desta questão, destacam-se diversos fatores relacionados à formação e às competências docentes no Ensino Superior, principalmente as ligadas aos profissionais bacharéis que se dedicam à docência sem a devida preparação pedagógica para lidar com atividades educacionais.

Masetto (2003) observa as mudanças no Ensino Superior a partir de uma análise em quatro pontos: 1) no processo de ensino aprendizagem; 2) no incentivo à pesquisa; 3) na parceria e coparticipação entre professor e aluno no processo de aprendizagem; 4) no perfil

docente. O autor afirma que o conjunto de mudanças no Ensino Superior fez com que o perfil do professor se alterasse significativamente, de especialista para o mediador da aprendizagem, cabendo ao professor desenvolver competências na área pedagógica, tornando-se um profissional da educação.

Silva Júnior, Ferreira e Kato (2013) argumentam que existem dois pontos fundamentais que diferenciam o Ensino Superior, que é a formação do profissional e o aluno adulto. O Ensino Superior é educação de adultos; é para formar um profissional, este é o objetivo. O autor questiona: Como formar um profissional se o docente não possui formação na área que leciona? Para os autores, o Ensino Superior precisa ser focado no mundo do trabalho e em suas relações com a profissão e, para isto acontecer, o docente precisa ser altamente experiente e atualizado com as questões do curso e da disciplina que ministra.

Como destacam Silva Júnior, Ferreira e Kato (2013), se o discente não encontrar, nos seus docentes, as respostas profissionais que ele veio buscar, isto relacionado por diferentes fatores, acaba gerando insatisfação e desmotivação no estudante, e ele deixará o curso. É importante, para este docente, levar em consideração que o Ensino Superior para adultos envolve um aluno trabalhador, as representações sobre a escolha da profissão do discente e as expectativas profissionais transmitidas pelo docente.

Pachane e Pereira (2004) fazem uma avaliação da tradição das universidades para chegar à conclusão que a formação estabelecida do docente universitário é limitado apenas ao conhecimento da disciplina que ele ministra, sendo este conhecimento prático (que vem do seu histórico e vida profissional fora no mercado de trabalho) ou teórico/epistemológico (que vem da área acadêmica), ou seja, termos pedagógicos não são exigidos ou pouco exigidos nesta formação docente.

Como observam Pachane e Pereira (2004), com a falta de uma regulamentação mais específica sobre a docência no Ensino Superior, os programas de pós-graduação responsáveis por formar os docentes universitários nem sempre incluem aspectos pedagógicos em seus currículos. Com tal discussão, os referidos autores corroboram Pimenta e Anastasiou (2005), que acusam a expansão do Ensino Superior de não estar sendo acompanhada de um processo de profissionalização dos professores, tanto na formação inicial, quanto na continuada.

Na percepção de Pimenta e Anastasiou (2005), para agravar ainda mais a problemática do Ensino Superior e o desenvolvimento de competências profissionais, os

docentes enfrentam, ainda, o excessivo número de alunos em sala de aula. Com turmas gradativamente mais numerosas e heterogêneas, e diante de um sistema com indicadores de qualidade exigidos pela sociedade, os docentes se veem diante de novos desafios e exigências de novas competências além do saber instrucional para atingir um nível de qualidade desejada.

Assim, surgem novas abordagens educacionais que buscam responder aos dilemas da contemporaneidade, como é o caso do ensino por competências. É inserido neste contexto que se encontra também o professor do Ensino Superior, que precisa desenvolver novas competências para lidar com as mudanças no cenário educacional, principalmente no campo pedagógico. A abordagem das competências tem sido uma das alternativas utilizadas por algumas instituições de ensino para enfrentar os desafios que se apresentam na educação contemporânea.

O compromisso do docente e o papel da universidade

Os docentes vêm enfrentando, na atualidade, vários obstáculos que vem comprometendo o êxito em suas aulas, visto que nem sempre conseguem concluir suas aulas conforme planejado. Dentro deste aspecto, quais seriam os compromissos para que os docentes alcancem um progresso de ensino, crescimento e formação dos discentes? Sabe-se que tais compromissos são fundamentais para esta missão, cuja importância de educar é imensurável em toda instituição de ensino.

O primeiro e mais importante compromisso, segundo Masetto (2003), é que o docente deve ter total atenção no aluno. Tantas coisas estão interligadas a esse processo de aprendizado, pois sua cultura, família e seus limites pessoais são atributos que comprometem, caso não se estabeleça um vínculo com o professor. O docente deve entrar no universo do aluno, falar a linguagem ele, pensar como ele e despertar, em seu íntimo, as raízes para a nova descoberta do saber. A IES, por sua vez, tem um papel fundamental, pois é o ambiente onde se desenvolve o aluno, prepara-o para a sua vida profissional. Tal processo, embora amplo, vem sendo discutido entre todas as gerações, devido aos seus paradigmas, que o autor entende que possa estar em uma situação entre o paradigma tradicional e o modernista.

Levando-se em conta todo processo de transformação que a escola vem sofrendo, devemos levar em conta, também, as mudanças que são cabíveis aos professores para que

haja uma coerência entre ambas. Segundo Masetto (2003), o docente não pode estar estagnado ou preso aos modos antigos de ensino, é necessário passar por uma metamorfose e ir conforme a demanda do ensino e sua evolução.

Masetto (1990) descreve bem que as atividades centralizam-se no professor, na sua pessoa, nas suas qualidades, nas suas habilidades. O aluno pode aprender de um modo cognitivo, ou seja, as atividades em sala de aula ainda se centralizam no professor, conforme já descrito, diante de alunos que possuem modos cognitivos diferenciados. Assim, o que o aluno A acha bom, o aluno B pode achar ruim e, além disto, cada discente tem seu próprio ritmo de aprendizagem.

Nesta mesma linha de reflexão, Cunha (2004) descreve que o curso superior é singular no requisito de não exigir formação exclusiva para o magistério e, por isto, o domínio do docente apenas de conhecimentos específicos já é suficiente. A autora destaca que a pesquisa ou o exercício profissional no mercado de trabalho já é necessário para garantir a vaga docente.

Como estabelecido na LDB, n.º 9394, de 1996, o Ensino Fundamental e o Médio exigem formação superior em Pedagogia/Licenciatura; no entanto, para lecionar no curso superior, basta ter graduação em qualquer especialidade (BRASIL, 1996).

É preciso destacar que, embora o professor ingresse na universidade pelo cargo da docência, ou seja, primeira e essencialmente para atuar como professor, nos seus momentos de aprofundamento no mestrado e doutorado, são poucas as oportunidades que tem para se aperfeiçoar neste aspecto (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p. 107).

Como analisa Cunha (2006, p. 9), diferentemente dos outros níveis de ensino, o professor do ensino universitário “se constituiu, historicamente, tendo como base a profissão paralela que exerce ou exercia no mundo do trabalho. A ideia de que quem sabe fazer sabe ensinar deu sustentação à lógica do recrutamento dos docentes”.

Na literatura a que tivemos acesso, foi possível notar que, atualmente, há muitas intenções e discursos de mudanças para serem adotadas no Ensino Superior, entre elas os chamados métodos ativos e o ensino por competências. Alguns autores falam da necessidade de inovação no cenário educacional, dentre eles destacam-se Marcos Tarciso Masetto, Elisa Lucarelli, Maria Isabel Cunha, que são referências nessa literatura. Masetto (2003, p. 197), em suas reflexões sobre o conceito de inovação, assim a considera como o conjunto de “Alterações que afetam pontos-chave e eixos constitutivos da organização do ensino

universitário provocadas por mudanças na sociedade ou por reflexões sobre concepções intrínsecas à missão da Educação Superior”.

Segundo Masetto (2003), inovar a aula universitária somente acontecerá quando o professor planejar aulas voltadas para que o aluno possa desenvolver os vários aspectos da aprendizagem, e não apenas os cognitivos. Para o autor,

[...] inovação e mudança andam juntas, mas só acontecem de fato quando as pessoas nelas envolvidas se abrem para aprender, para mudar, para adquirir novos conhecimentos, para alterar conceitos e ideias trabalhadas, às vezes, durante muitos anos, para assumir novos comportamentos e atitudes não comuns até aquele momento, para repensar a cultura pessoal e organizacional vivida até aquele momento, para mudar suas próprias crenças e aderir a novas e fundamentais maneiras de pensar e de agir (MASETTO, 2003, p. 200-201).

Percebe-se, na literatura sobre a docência no Ensino Superior, que o docente que se encarrega de ser um grande líder tem um espaço de mais visibilidade na instituição e na sociedade. É visto como uma pessoa de referência, e isto o torna mais admirável por sua capacidade. Há docentes que nem lembramos o nome e, conseqüentemente, há docentes que jamais nos esqueceremos de suas aulas. O que difere isso? Simples, o fazer por vontade e por amor.

Não são poucos os autores que afirmam que aquele que faz o que ama, faz melhor. Assim, é preciso que o professor tenha essa consciência de que, ao entrar na vida de um aluno, ele influenciará as suas decisões e a sua formação, e seus ensinamentos e atitudes em sala de aula tornam, assim, uma fonte que ecoará ao longo dos anos na vida de um aluno, como analisa Masetto (2003).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se faz a pergunta sobre o que é uma sala de aula universitária, logo vem à nossa mente várias carteiras, alunos chegando, conversando e o professor já posicionado, aguardando que cada um se sente e fiquem quietos para, enfim, começar a aula. O estilo da aula é o professor fala e o aluno escuta, o professor planeja o que fazer e o aluno executa as atividades, o professor ensina e o aluno aprende. Isto é uma aula realizada na década de 50 ou 60 e continua assim em 2018. Para Becker (2001), o escute, leia, decore e repita ainda é ensinado nas escolas superiores. Os alunos ainda continuam, em pleno século 21, meros

espectadores deste ensino arcaico e mecânico. Não há uma ligação discente e docente, onde os dois deveriam ser sujeitos do processo dentro do contexto pedagógico.

No decorrer deste artigo foi possível perceber os desafios, mas também a difícil missão que um docente encontra ao longo de sua profissão. E, mais ainda, corroboramos Masetto (1990), que analisa o ambiente escolar como um lugar que pode ser de tormento para o profissional, caso não sigam normas, projetos, estruturas e não estejam com o único propósito que toda escola deva ter.

Foram demonstrados os três pontos fundamentais identificados por Masetto (1990) em que a prática de Ensino Superior se assenta: 1º) o conteúdo da área na qual o professor é um especialista; 2º) sua visão de educação, de homem e de mercado em geral; 3º) seu conhecimento, habilidade e atitude através de sua forma de ensinar dentro da sala de aula. Outro ponto destacado neste trabalho é que o professor pode ser um especialista em determinada área, mas se não dominar a área educacional e pedagógica, será em vão seu ensino em uma sala de aula.

Reconhece-se que o ritmo do mercado de trabalho, das empresas e da sua inovação na área de gestão é incomparável com o ritmo educacional se estes professores, com titulação de mestres e doutores, não se atualizarem participando de feiras e congressos, como também atuando ativamente dentro de uma empresa como um consultor, por exemplo. Para Masetto (1990), dizer que é mestre ou doutor, na área de gestão, sem nunca ter atuado ativamente dentro de uma empresa é como dizer que conhece tudo sobre como viajar para qualquer lugar apenas lendo um livro. Isto não existe. Não há nada que substitua a experiência e a prática.

O grande desafio é aceitar a possibilidade da mudança no qual cabe aos professores universitários o papel de serem os diferenciais no ensino-aprendizagem com total domínio e habilidade do saber, garantindo aos alunos o desejo de encontrar, nas salas de aula, o verdadeiro significado das suas ansiedades pessoais, culturais e, principalmente, profissionais, resultando, então, no entendimento sobre o que são as chamadas competências acadêmicas.

REFERÊNCIAS

BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed. 2004.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional** – n.º 9.394. Brasília: 20 de dezembro de 1996.

CORTELLA, M. S. **Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes**. Cortez Editora, 2016.

CUNHA, L. A. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior ã estado e mercado. In: Conferências do Fórum Brasil de Educação. Brasília: CNE/UNESCO, 2004. p. 2017-238. Disponível em:
<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000284.pdf>.
Acesso em: 14 out. 2017

CUNHA, M. I. **Estratégias Institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias: memórias, experiências, desafios e possibilidades**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014.

CUNHA, M. I. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional. **Revista Brasileira de Educação**. v.11 n.32 maio/ago 2006.

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 3, p. 601-614, 2015.

ISAIA, S. M. A. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. In: MOROSINI, M. (Org.) **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 25. Ed. São Paulo: Loyola, 2010.

MASETTO, M. T.; ABREU, M. C. **O professor universitário em aula**. São Paulo: MG Editores Associados, 1990.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

_____. **O professor na hora da verdade: a prática docente no ensino superior**. São Paulo: Avercamp, 2010.

_____. **Pós-graduação e formação de professores para o 3º grau**. São Paulo (mimeo), 1994.

OLIVEIRA, C. C. Holismo: aprender e educar. **Diversidade e Diferença**, p. 287-292, 2000.

PACHANE, G. G.; PEREIRA, E. M. de A. A importância da formação didático -pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários. **Revista Iberoamericana de Educación**, N. 33/34. P.1-13, 2004.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SILVA JÚNIOR, J. R.; FERREIRA, L.; KATO, F. Trabalho do professor pesquisador diante da expansão da pós-graduação no Brasil pós-LDB. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 53, p. 435-499, abr./jun. 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

RECEBIDO 29 DE JANEIRO DE 2019.

APROVADO 16 DE ABRIL DE 2019.