

(1)

Necessidade e atualidade do debate sobre competência pedagógica e docência universitária

Iniciar as reflexões deste livro explicitando a necessidade e a atualidade de discutir a competência pedagógica e a docência universitária tem sentido segundo as considerações de muitos professores do ensino superior que, levando em conta a própria formação e suas experiências profissionais e docentes, concluem que tudo está muito bem: veem-se como profissionais bem-sucedidos e professores que ensinam bem suas matérias. Então, perguntam o porquê de debater novas exigências ou possíveis modificações na sua ação docente.

É a esta primeira questão que se deseja responder. Para isso, serão apresentadas três considerações.

A primeira diz respeito a refletir sobre a *estrutura organizacional do ensino superior* no Brasil, que de seu início até os tempos atuais privilegiou o domínio de conhecimentos e experiências profissionais como únicos requisitos para a docência nos cursos superiores.

O embasamento para tal atitude é tanto o modelo de ensino superior implementado no Brasil (o modelo francês napoleônico — cursos profissionalizantes) quanto a crença de que “quem sabe, sabe ensinar”.

Os cursos superiores e, posteriormente, as faculdades que foram criadas e instaladas no Brasil, desde seu início e nas décadas posteriores, se voltaram diretamente para a formação de profissionais que exerceriam determinada profissão. Currículos seriados, programas fechados em que constavam apenas as disciplinas que interessavam imediata e diretamente ao exercício daquela profissão, procurando formar profissionais competentes em determinada área ou especialidade.

Tem-se procurado formar profissionais mediante o processo de ensino em que conhecimentos e experiências profissionais são transmitidos de um professor que sabe e conhece para um aluno que não sabe e não conhece, seguido por uma avaliação que indica se o aluno está apto ou não para exercer determinada profissão. Em caso positivo, recebe o diploma ou certificado de competência que lhe permite o exercício profissional. Em caso negativo, repete o curso.

Quem é esse professor?

Inicialmente, esse professor é alguém formado por uma universidade europeia. Logo depois, com o crescimento e a expansão dos cursos superiores, o corpo docente precisou ser ampliado com profissionais das diferentes áreas de conhecimento — os cursos superiores ou as faculdades procuravam indivíduos renomados, com sucesso em suas atividades profissionais, e os convidavam a ensinar seus alunos a ser tão bons profissionais como eles eram.

Até a década de 1970, embora já estivessem em funcionamento inúmeras universidades brasileiras e a pesquisa fosse, então, um investimento em ação, praticamente eram exigidos do candidato a professor de ensino superior o bacharelado e o exercício competente de sua profissão. A partir da década de 1980, além do bacharelado, as universidades passaram a exigir cursos de especialização na área. Atualmente, exige-se mestrado e doutorado. Pode-se observar, porém, que as exigências continuaram as mesmas, pois referem-se ao domínio de conteúdo em determinada matéria e experiência profissional.

Essa situação fundamenta-se em uma crença até há pouco tempo inquestionável mantida tanto pela instituição que convidava o profissional a ser professor quanto pela pessoa convidada a aceitar o convite feito: *quem sabe, automaticamente sabe ensinar*. Ensinar significava ministrar aulas expositivas ou palestras a respeito de determinado assunto dominado pelo conferencista, mostrar na prática como se fazia — e isso qualquer profissional saberia fazer.

Recentemente, professores universitários começaram a se conscientizar de que seu papel de docente do ensino superior, como o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica que não se restringe a ter um diploma de bacharel, de mestre ou doutor, ou apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo e competência pedagógica, pois ele é um educador, alguém que tem a missão de colaborar eficientemente para que seus alunos aprendam. Esse é seu ofício e compromisso. Para se desempenhar bem esse papel, o professor necessita de uma formação pedagógica. Entende-se, então, que ainda tem sentido o debate dessa temática.

A segunda consideração coloca o leitor diante de uma nova situação que se vive na sociedade atual: *o impacto das tecnologias*

de informação e comunicação sobre a produção e socialização do conhecimento e sobre a formação de profissionais com o surgimento da Sociedade do Conhecimento ou da Aprendizagem.

Atualmente, o conhecimento apresenta-se com uma multiplicidade quase infinita de fontes de sua produção, enquanto até bem pouco tempo poderia-se dizer que as universidades se constituíam no grande e privilegiado *locus* de pesquisa e produção científica. Recentemente, as investigações e a consequente produção de conhecimento partem de outros espaços, como dos organismos e institutos de pesquisas que não se encontram vinculados à universidade, dos laboratórios industriais, das empresas, das ONGs, de organismos públicos e privados voltados para projetos de intervenção na realidade e realizadores de programas e políticas governamentais em todos os níveis. Pode-se produzir conhecimento em escritórios de atividades profissionais, e até em bancas domiciliares, graças aos computadores.

Ao mesmo tempo que as fontes de produção de conhecimento se multiplicaram, o ingresso a ele também se transformou: acesso imediato em tempo real às pesquisas, a periódicos, artigos, livros, palestras, conferências, sites e ao próprio pesquisador e especialista que publica. Um simples e-mail pode dar início ao diálogo com o protagonista daquele último artigo ou livro publicado ou daquela conferência proferida.

Por causa do desenvolvimento do conhecimento e sua produção, as áreas da ciência se aproximaram: os fenômenos a serem explicados e compreendidos exigem mais do que apenas uma abordagem, um especialista, uma explicação. A multidisciplinaridade e a interdisciplinaridade são chamadas para trazer sua contribuição ao desenvolvimento da ciência. A interação entre as ciências exatas e humanas torna-se uma exigência para o desenvolvimento do mundo e da comunidade humana.

O conhecimento volta-se para a compreensão do mundo, da sua evolução e de seus fenômenos. As ciências tecnológicas, suas projeções e conquistas sempre maravilhosas não existem se não estiverem ligadas ao homem, à comunidade humana, a sua evolução e ao desenvolvimento dos povos.

Por isso, há quem denomine esta sociedade como *learning society*, ou seja, uma sociedade em que o homem pode pensar e realizar seu desenvolvimento pessoal e social com uma perspectiva de totalidade em aspectos educacionais, políticos, éticos, econômicos, culturais, de direitos individuais e responsabilidades sociais, enfim, da própria cidadania. Por isso, uma aprendizagem ao longo da vida, *life long learning*, para além dos espaços escolares e presente durante toda a existência humana.

Nessa sociedade em constante transformação e autocriação, no dizer de Hargreaves, o conhecimento é um recurso flexível, fluido, em processo de expansão e mudança incessante. Na economia do conhecimento, as pessoas não apenas evocam e utilizam o conhecimento especializado externo das universidades e de outras fontes, mas conhecimento, criatividade e inventividade são intrínsecos a tudo o que elas fazem. (Hargreaves, 2004, p. 32)

O mesmo autor, mais adiante, comenta ainda que

ensinar na sociedade do conhecimento, e para ela, está relacionado à aprendizagem cognitiva sofisticada, com um repertório crescente e inconstante de práticas de ensino informadas por pesquisas, aprendizagem e autoacompanhamento profissional contínuo, o trabalho coletivo [...] desenvolvimento e utilização da inteligência coletiva e cultivo de uma profissão que valorize a

solução de problemas, a disposição para o risco, a confiança profissional, lidar com a mudança e se comprometer com a melhoria permanente. (Hargreaves, 2004, p. 45)

O novo mundo do conhecimento aparece ao professor.

Antes, o professor poderia ser considerado um *expert* em determinada área de conhecimento que domina, compreende e sintetiza, representando o conjunto de informações daquela área a ser transmitido aos alunos, a fim de que se formem profissionais competentes. Atualmente, ele se pergunta como trabalhar com a quantidade de informações que está disponibilizada para todos, inclusive para seus alunos, que podem trazer novos dados e questionamentos para a aula.

O professor se pergunta como dar conta de estar atualizado com todas as informações existentes e como passá-las aos alunos com sua carga horária e programa estabelecidos; como ajudá-los a acessar à internet e retirar dela, com criticidade, as informações que são relevantes; por final, eis a grande questão que se faz: o que se deve ensinar (ou o que o aluno precisa aprender) para se formar um profissional competente?

De uma coisa o professor começa a desconfiar: ser um *expert* em determinada disciplina, que afunila sinteticamente para o aluno o conjunto máximo de informações que ele precisa ter, não é mais o seu papel de professor? Qual é então? Como trabalhar com os conteúdos em aula?

Hargreaves também se propõe a mesma questão e ousa respondê-la indicando algumas pistas. Para ele, os professores se verão na necessidade de

promover a aprendizagem cognitiva profunda, aprender a ensinar por meio de maneiras pelas quais não foram ensinados,

comprometer-se com aprendizagem profissional contínua, trabalhar e aprender em equipes de colegas, desenvolver e elaborar a partir da inteligência coletiva, construir uma capacidade para a mudança e o risco, estimular a confiança nos processos. (Hargreaves, 2004, p. 40)

Toda essa revolução no campo do conhecimento informa que há sentido e atualidade no debate sobre novas exigências ou possíveis modificações na sua ação docente.

A terceira consideração diz respeito às carreiras profissionais, que também estão sendo revisadas com base nas novas exigências que são feitas em razão da mudança que se vive atualmente: formação continuada dos profissionais, bem como novas capacitações, como, por exemplo, adaptabilidade ao novo, criatividade, autonomia, comunicação, iniciativa, cooperação.

São necessários profissionais intercambiáveis que combinem imaginação e ação. Eles devem ter capacidade para buscar novas informações, saber trabalhar com elas, intercomunicar-se nacional e internacionalmente por meio dos recursos mais modernos da informática. Precisam mostrar-se competentes para produzir conhecimento e tecnologia próprios que os coloquem, ao menos em alguns setores, numa posição de não dependência em relação a outros países e preparados para desempenhar sua profissão de forma contextualizada e em equipe com profissionais não só de sua área. Saber exercer a profissão com vistas a promover o desenvolvimento humano, social, político e econômico do país é uma habilidade importante.

Em virtude dessas considerações, o ensino superior não pode deixar de rever seus currículos de formação dos profissionais. Não pode, também, querer revê-los apenas sob a ótica dos especialistas da instituição (os professores). A universidade precisa sair de si, arejar-se

com o ar da sociedade em mudança e das necessidades desta, e então voltar para discutir com seus especialistas as mudanças curriculares exigidas e compatíveis com seus princípios educacionais.

Algumas linhas a respeito das mudanças curriculares destacam-se como importantes:

- formação profissional simultânea com a formação acadêmica por meio de um currículo dinâmico e flexível, que integre teoria e prática, em outra organização curricular que não aquela que acena apenas para o estágio de fim de curso como alternativa para aprender profissionalmente;
- revitalização da vida acadêmica pela participação de professores e alunos em ambientes profissionais e exploração das novas pesquisas;
- desestabilização dos currículos fechados, acabados e prontos;
- redimensionamento do significado da presença e das atividades a serem realizadas pelos alunos nos cursos de graduação nos mais diferentes espaços, visando dinamizar e incentivar o processo de aprendizagem;
- ênfase na formação permanente que se inicia nos primeiros anos de faculdade e se prolonga por toda a vida.

Além dessas três considerações, não se poderia deixar de lado o apelo da Unesco, na *Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI*, de 1998, para demonstrar a atualidade do debate sobre a competência pedagógica e a docência universitária. Com efeito, a Unesco convida os docentes do ensino superior a ver a missão da educação superior como:

- “educar e formar pessoas altamente qualificadas, cidadãs e cidadãos responsáveis [...] incluindo capacitações profissionais [...] mediante cursos que se adaptem constantemente às necessidades presentes e futuras da sociedade”;

- “prover oportunidades para a aprendizagem permanente”;
- “contribuir na proteção e consolidação dos valores da sociedade [...] cidadania democrática, [...] perspectivas críticas e independentes, perspectivas humanistas”;
- “implementar a pesquisa em todas as disciplinas, [...] a interdisciplinaridade”;
- “reforçar os vínculos entre a educação superior e o mundo do trabalho e os outros setores da sociedade”;
- “novo paradigma de educação superior que tenha seu interesse centrado no estudante [...] o que exigirá a reforma de currículos, utilização de novos e apropriados métodos que permitam ir além do domínio cognitivo das disciplinas”;
- “novos métodos pedagógicos precisam estar associados a novos métodos avaliativos”;
- “criar novos ambientes de aprendizagem, que vão desde os serviços de educação a distância até as instituições e sistemas de educação superior totalmente virtuais”.

Em síntese, atualmente, docentes de educação superior devem se ocupar sobretudo em ensinar seus estudantes a aprender e a tomar iniciativas, em vez de serem unicamente fontes de conhecimento. Devem ser tomadas providências adequadas para pesquisar, atualizar e melhorar as habilidades pedagógicas por meio de programas apropriados ao desenvolvimento de pessoal.

Esse texto da própria carta da Unesco foi dirigido diretamente a docentes. Segundo o autor, confirma a necessidade e a atualidade do debate sobre a competência pedagógica e a docência universitária, que são os objetos deste livro — não que o que foi aprendido até aqui tenha sido ruim ou pernicioso, mas porque o mundo se transformou. A sociedade brasileira está imersa em mudanças que afetam o próprio coração da universidade

(conhecimento e formação de profissionais), trazendo de arrastão a necessidade de modificar o ensino superior e a ação docente nesse mesmo ensino.

(2)

Docência universitária com profissionalismo

A docência universitária, desde seu início até hoje, vem sendo marcada pela formação de profissionais até nas universidades onde se cultiva a pesquisa.

No primeiro capítulo foram acenadas algumas mudanças que ocorrem atualmente na sociedade e interferem na universidade. As interferências dessas mudanças no ensino superior no século XXI e as competências básicas para o exercício da docência universitária são os objetivos deste segundo capítulo.

Em quatro situações são perceptíveis as *mudanças no ensino superior*: no processo de ensino, no incentivo à pesquisa, na

parceria e coparticipação entre professor e aluno no processo de aprendizagem, e no perfil docente.

NO PROCESSO DE ENSINO

Da preocupação total e exclusivamente voltada para a transmissão de informações e experiências iniciou-se o processo de:

- buscar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos;
- aperfeiçoar a capacidade de pensar;
- dar significado àquilo que era estudado;
- perceber a relação entre o que o professor tratava em aula e sua atividade profissional;
- desenvolver a capacidade de construir seu próprio conhecimento, desde coletar informações até produzir um texto que revele esse conhecimento.

Superando a formação voltada apenas para o aspecto cognitivo, o que se busca é que o aluno em seus cursos superiores desenvolva competências e habilidades que se esperam de um profissional capaz e de um cidadão responsável pelo desenvolvimento de sua comunidade. Isso fez que os cronogramas curriculares se abrissem para atividades práticas, integrando-se com teorias estudadas, e para discussão de valores éticos, sociais, políticos e econômicos, por ocasião do estudo de problemas técnicos, integrando-se à análise técnica e teórica de determinada situação com os valores humanos e ambientais presentes e decorrentes da solução técnica apresentada.

NO INCENTIVO À PESQUISA

Surge, na década de 1930, a Universidade de São Paulo (USP) com duas grandes bandeiras em busca da mudança do paradigma

dos cursos superiores que existiam: a integração das diferentes áreas do saber e do conhecimento, e a produção de pesquisas por parte dos docentes e alunos. Não bastava apenas continuar formando profissionais técnicos e divulgando pesquisas realizadas fora do país. Professores e estudantes desses cursos deveriam interessar-se por fazer pesquisa, produzir conhecimento sobre problemas reais e concretos do Brasil. O contato com pesquisadores internacionais não deveria ser rompido, mas também não poderia se constituir como o único contato com a pesquisa.

Essa primeira universidade paulista surge com uma nova proposta: formar o pesquisador, o cidadão e o profissional.

Tal definição trouxe modificações claras quanto à *organização curricular*. O aluno ingressava não em um curso determinado, mas na universidade — era um aluno universitário no sentido pleno da palavra. Durante os dois primeiros anos ele aprenderia a pesquisar, trabalhar intelectualmente, produzir trabalhos científicos acompanhando professores-pesquisadores de diversas áreas que estudavam problemas nacionais. Isso lhe permitiria conhecer a realidade brasileira de modo crítico e científico. Depois desse período, o aluno, mais maduro quanto qual área seguir na universidade e já razoavelmente consciente dos problemas nacionais, escolhia uma carreira profissional para nela se formar.

Quanto ao *corpo docente*, deveria, além de ministrar aulas, pesquisar, produzir conhecimento, divulgar e discutir com seus pares os estudos feitos. Sua atividade docente básica era orientar os alunos na aprendizagem das atividades científicas de investigação, estudo, elaboração de trabalhos.

A *metodologia de estudo* deveria ser compreendida por um professor com pequeno número de alunos, com quem investiga junto, discutindo os resultados, produzindo trabalhos — um estudo cooperativo entre professores e alunos.

Com o desmonte dessa estrutura, em 1938, por forças extrínsecas e intrínsecas à própria universidade¹, a preocupação com a formação do aluno de ensino superior como cidadão deixou de fazer parte da estrutura curricular formal dos cursos. A preocupação manteve-se apenas por atividades isoladas de professores em aula, pela existência de movimentos estudantis muito ligados aos movimentos da sociedade civil da época. Questões de cidadania eram trazidas para dentro das universidades pelos centros acadêmicos, teatros universitários, grupos políticos partidários e por professores que entendiam ser essa sua missão. Palestras, debates, conferências, mesas-redondas e passeatas entrosavam universidade e sociedade. Essa discussão política continuava não de forma curricular, mas na modalidade de atividades paracurriculares na formação do profissional-cidadão.

Essa linha de ação persistiu durante a ditadura provinda do golpe de 1964. Recentemente, vem marcando o debate a respeito de questões como ecologia, Amazônia, questões éticas e ambientais, analfabetismo, movimento dos sem-terra, desemprego, tecnologia e globalização, socialismo, neoliberalismo, opções políticas, nova constituição, nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e as diferentes reformas em andamento no país.

Quanto à pesquisa, porém, a USP não alterou seu modelo educacional e permanece se apresentando como um dos maiores centros de pesquisa da América Latina. O incentivo à pesquisa iniciado em 1934 perdura até os dias atuais.

Em 1968, com a Lei nº 5.540, e em décadas posteriores, o incentivo à criação e ao desenvolvimento de programas de pós-graduação

1. No cenário nacional, o Estado Novo de Getúlio Vargas (1937); São Paulo marcado com a Revolução Constitucionalista (1932); a sociedade, representada pelas famílias e seus filhos, alunos da universidade que exigiam só formação técnica; parte dos docentes da própria universidade, sem interesse e tempo para pesquisar, desejava apenas ministrar suas aulas.

no país também foi um marco no desenvolvimento das atividades de pesquisa no ensino superior. Dessa data em diante, os programas de pós-graduação multiplicaram-se tanto nas universidades públicas como nas particulares. O número de pesquisas que se transformaram em dissertação e tese teve progressão geométrica e relevância social, além do aspecto científico, que se consolidou.

Para esses resultados muito contribuíram as agências financiadoras (Capes, CNPq, Fapesp, Finepe e as diversas organizações internacionais) com bolsas de pesquisa para estudantes e professores no país e no exterior. Atualmente, é significativo o número de mestres, doutores, pesquisadores e pós-doutores brasileiros.

A próxima pergunta, entretanto, é esta: será que o incentivo à pesquisa fez sentir seus efeitos nos cursos de graduação? Não de forma tão extensa, nem há tanto tempo como na pós-graduação, mas nos dias atuais os cursos de graduação vêm dedicando-se a valorizar a pesquisa mediante, principalmente, três caminhos: o desenvolvimento do ensino com pesquisa, do ensino por projetos e da introdução das tecnologias de informação e comunicação (informática e telemática) como formas de estudo e aprendizagem — e não apenas como meio de modernizar a transmissão de informações.

NA PARCERIA E COPARTICIPAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Embora essa parceria seja apresentada de forma iniciante, pois na maioria das situações ainda são encontrados professores no papel de transmissor de informações, e mesmo atuando só com aulas expositivas, um número razoável de docentes tem se preocupado em chamar o aluno para se envolver com a matéria que está sendo estudada.

Essa atitude tem que ver com a compreensão mais abrangente do processo de aprendizagem e sua valorização no ensino superior,

com a ênfase dada ao aprendiz como sujeito do processo, com o incentivo à pesquisa na graduação e com as mudanças na forma de comunicação. A docência existe para que o aluno aprenda.

Com efeito, é entendido que no ensino superior a ênfase deve ser dada às ações do aluno para que ele possa aprender o que se propõe; que a aprendizagem desejada engloba, além dos conhecimentos necessários, habilidades, competências, análise e desenvolvimento de valores. Não há como promover a aprendizagem sem a participação e parceria dos próprios aprendizes. Aliás, só eles poderão “aprender”. Ninguém aprenderá por eles.

Incentivar essa participação resulta em motivação e interesse do aluno pela matéria, bem como dinamização nas relações entre aluno e professor facilitando a comunicação entre ambos. O aluno começa a ver no professor um aliado para sua formação, e não um obstáculo, e sente-se igualmente responsável por aprender. Ele passa a se considerar o sujeito do processo.

Trabalhar com pesquisa, projetos e novas tecnologias, como comentado, são caminhos interessantes que incentivam a pesquisa ao mesmo tempo que facilitam o desenvolvimento da parceria e a coparticipação entre professor e aluno.

NO PERFIL DO DOCENTE

O conjunto das mudanças citadas anteriormente fez que o perfil do professor se alterasse significativamente de especialista para mediador de aprendizagem.

Não se quer com isso dizer que se começa a exigir menos do professor quanto ao domínio da área em que ele leciona. Ao contrário, exige-se dele pesquisa e produção de conhecimento, além de atualização e especialização para que possa incentivar seus alunos a pesquisar. Como poderia o docente motivar o aluno a se

iniciar na pesquisa se ele mesmo, professor, não pesquisar e não valorizá-la? O aprendiz exige profunda coerência entre o que o seu professor exige e o que faz.

A mudança está na transformação do cenário do ensino, em que o professor está em foco, para um cenário de aprendizagem, em que o aprendiz (professor e aluno) ocupa o centro e professor e aluno se tornam parceiros e coparticipantes do mesmo processo.

A atitude do professor está mudando: do especialista que ensina ao profissional da aprendizagem, que incentiva e motiva o aprendiz, se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem — não uma ponte estática, mas uma ponte “rolante”, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue a seus objetivos.

Tal atitude leva o professor a explorar, com os alunos, novos ambientes de aprendizagem — tanto profissionais como virtuais (pela internet) —, a dominar o uso das tecnologias de informação e comunicação, a valorizar o processo coletivo de aprendizagem (o aluno aprender não só com o professor e por intermédio dele, mas também com colegas, outros professores e especialistas, profissionais não acadêmicos).

O professor leva, ainda, a repensar e reorganizar o processo de avaliação voltado para a aprendizagem como elemento motivador, com *feedback* contínuo que oferece informações para que o aluno supere suas dificuldades e aprenda enquanto cursa a matéria.

Essas mudanças no ensino superior mostraram *as competências básicas e necessárias para realizar a docência*.

No Brasil, algumas décadas atrás, uma autocrítica, principalmente de professores, por parte de diversos membros participantes do ensino superior foi iniciada a respeito da atividade docente, percebendo nela um valor e um significado até então não considerados.

Começou-se a perceber que assim como para a pesquisa era exigido o desenvolvimento de competências próprias — e a pós-graduação buscou resolver esse problema — a docência no ensino superior também as exigia, mas apenas as que trariam àquela atividade uma conotação de profissionalismo e superaria a situação até então encontrada de ensinar “por boa vontade”, buscando certa consideração pelo título de “professor de universidade”, para “complementação salarial” ou somente para “fazer alguma coisa no tempo que restasse do exercício da outra profissão”.

Passou-se, então, a discutir e procurar identificar quais seriam essas competências específicas para uma docência no ensino superior.

O primeiro ponto a definir se referia exatamente à concepção de competência. Optou-se pela descrição de Perrenoud, segundo a qual “atualmente define-se uma competência como a aptidão para enfrentar um conjunto de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio” (Perrenoud *et al.*, 2002, p. 19). É uma definição que insiste em deixar claro que competência sempre tem que ver com uma série de aspectos que se apresentam e se desenvolvem conjuntamente: saberes, conhecimentos, valores, atitudes, habilidades.

Assim, entende-se que as competências básicas para o ensino superior são:

A DOCÊNCIA EM NÍVEL DE ENSINO SUPERIOR DO PROFESSOR EXIGE, ANTES DE MAIS NADA, QUE ELE SEJA COMPETENTE EM DETERMINADA ÁREA DE CONHECIMENTO.

Essa competência significa, em primeiro lugar, um domínio dos *conhecimentos básicos* em determinada área, bem como experiência profissional de campo, domínio este que se adquire, em geral, em cursos de bacharelado que se realizam nas universidades e/ou faculdades e com alguns anos de exercício profissional.

No entanto, esse domínio cognitivo é muito pouco. Exige-se de quem pretende lecionar que seus *conhecimentos e suas práticas profissionais sejam atualizados* constantemente por intermédio de participações em cursos de aperfeiçoamento, especializações, participação de congressos, simpósios e intercâmbios com especialistas, em acompanhamento de revistas e periódicos de sua especialidade etc.

Exige-se de um professor, ainda, domínio de uma área de conhecimento específico mediante *pesquisa*. É importante se dar conta de que o termo “pesquisa” abrange diversos níveis.

Trata-se de pesquisa aquela atividade que o professor realiza mediante estudos e reflexões críticas a respeito de temas teóricos ou experiências pessoais que reorganizam seus conhecimentos, reconstruindo-os, dando-lhes novo significado, produzindo textos e *papers* que representem sua contribuição ao assunto e possam ser lidos e discutidos por seus alunos e seus pares.

Entende-se por pesquisa os trabalhos específicos preparados pelos professores para serem apresentados em congressos e simpósios, explorando aspectos teóricos, relatando criticamente suas experiências pessoais na área profissional ou de ensino, ou ainda discutindo novos aspectos de algum assunto mais atual. Considera-se pesquisa a redação de capítulos de livros, artigos para revistas especializadas etc.

Docentes em fase de mestrado ou doutorado também realizam pesquisas que certamente serão incorporadas à sua docência.

Sem dúvida, ainda existe o nível de pesquisa que envolve projetos menores ou maiores, por vezes gigantescos, que estão voltados

para a produção de conhecimentos científicos novos, inéditos, ou produção de tecnologias de ponta que envolvem recursos e apoios de agências financiadoras nacionais e/ou estrangeiras. Essa produção científica também enriquecerá o domínio de conhecimento que se espera de um docente de ensino superior.

Em todos esses tipos de pesquisa está presente a marca da produção intelectual e científica, pessoal e própria do professor como intelectual, que o coloca para além de uma posição de apenas repetidor dos grandes clássicos. Ele tem sua mensagem a dar aos alunos, seu pensamento a respeito do que discute com os aprendizes, sua contribuição própria à ciência e à área de conhecimento.

Na área de competência já foi vislumbrado o nível de conhecimento que se pretende de um docente que almeje de fato participar do processo de ensino-aprendizagem com profissionalismo.

A DOCÊNCIA EM NÍVEL SUPERIOR EXIGE UM PROFESSOR COM DOMÍNIO NA ÁREA PEDAGÓGICA.

Em geral, esse é o ponto mais carente de nossos professores universitários quando se fala em profissionalismo na docência. Seja porque nunca tiveram oportunidade de entrar em contato com essa área, seja porque a veem como algo supérfluo ou desnecessário para sua atividade.

No entanto, dificilmente se pode falar de profissionais do processo de ensino-aprendizagem que não dominem, no mínimo, alguns grandes eixos desse processo: o próprio conceito de processo de ensino-aprendizagem, a concepção e gestão de currículo, a integração das disciplinas como componentes curriculares, a compreensão da relação professor-aluno e aluno-aluno, a teoria e prática da tecnologia educacional, a concepção do processo

avaliativo e suas técnicas para *feedback*, o planejamento como atividade educacional e política.

1. Conceito de processo de ensino-aprendizagem

Como já explicitado, o objetivo máximo da docência é a aprendizagem dos alunos. Questiona-se: qual a importância de o professor ter clareza sobre o que significa aprender? Quais são seus princípios básicos? O que se deve aprender atualmente? Como aprender de modo significativo, de forma que a aprendizagem se faça com maior eficiência e maior fixação? Além disso, pergunta-se: que teorias atuais discutem a aprendizagem e com que pressupostos? Como se aprende no ensino superior? Quais os princípios básicos de uma aprendizagem de pessoas adultas e válidos para alunos do ensino superior? Como integrar no processo de aprendizagem o desenvolvimento cognitivo, afetivo-emocional, de habilidades e a formação de atitudes. Como aprender a aprender permanentemente?

São pontos e assuntos que, bem estudados, poderiam colaborar para que os docentes compreendessem, aprofundassem seus conhecimentos sobre o processo de aprendizagem que se pretende desenvolver no ensino superior e aperfeiçoassem sua formação pedagógica.

2. Concepção e gestão de currículo

Que diferença faz na prática docente de um professor do ensino superior se ele conhece ou não o currículo do curso em que leciona?

Na prática, nenhuma. Ele não foi contratado para colaborar com a formação de um profissional, mas apenas para lecionar uma disciplina. Ele deve responder às chefias pelas aulas naquela disciplina e apenas isso.

Embora seja uma situação real para os docentes do ensino superior, ela não deixa de ser decorrente da falta de preparação

pedagógica que permite a eles entender que estão sendo contratados para colaborar com seus pares para a formação de determinado profissional e que a organização das atividades para essa formação esperada está expressa no currículo do curso. Por isso mesmo, seu conhecimento é essencial para orientar todas as atividades, inclusive todas as disciplinas e seus conteúdos.

Inteirar-se do currículo do curso em que leciona, ter clareza de suas diretrizes curriculares e as competências básicas de formação do profissional esperadas pela instituição onde trabalham são conhecimentos pedagógicos essenciais para uma prática pedagógica competente.

É fundamental que o docente perceba que o currículo de formação de um profissional abrange o desenvolvimento da área cognitiva quanto à aquisição, elaboração e organização de informações; ao acesso ao conhecimento existente; à produção de conhecimento; à reconstrução do próprio conhecimento; à identificação de diferentes pontos de vista sobre o mesmo assunto, à imaginação, criatividade e solução de problemas.

O currículo abrange, também, aprendizagem de habilidades, tais como aprender a trabalhar em equipe, e em equipe multidisciplinar; comunicar-se com os colegas e com pessoas de fora de seu ambiente universitário; fazer relatórios, pesquisar em bibliotecas, hemerotecas, videotecas; usar o computador para as atividades acadêmicas e profissionais etc.

O currículo estará preocupado ainda com: a valorização do conhecimento e sua atualização; a pesquisa, a crítica, a cooperação; os aspectos éticos do exercício da profissão; os valores sociais, culturais, políticos e econômicos; a participação na sociedade e o compromisso com sua evolução.

Esse currículo se constitui fundamentalmente pelas disciplinas e atividades previstas e cursadas pelos alunos com os professores,

donde a necessidade de este perceber cada vez mais a ligação que pode haver entre sua disciplina e as demais do mesmo curso. Como poderão interagir? A interdisciplinaridade é uma utopia? E as possibilidades de organizar um currículo que abra espaços para coisas novas, emergentes e atuais?

3. Integração das disciplinas como componentes curriculares

Este é outro ponto delicado e importante na formação pedagógica do docente. Em geral, o professor tem a vivência da disciplina como reunião de especialistas em determinada área que estudam e aprofundam as informações pertinentes e juntos decidem o que se deve ensinar aos alunos nos mais diferentes cursos da universidade.

É a experiência de viver a disciplina como agrupamento de especialistas em uma área de conhecimento. Falta a esse professor compreender o papel curricular da disciplina pelo qual o seu conteúdo é planejado, adaptado e recortado de acordo com o curso que está se desenvolvendo e com a formação esperada para aquele profissional. Isso quer dizer que disciplinas com o mesmo nome podem ter programas diferentes dependendo dos cursos e de suas necessidades. As programações das disciplinas precisam ser definidas pelas coordenações de um curso.

Essas são algumas informações que analisadas e compreendidas pelo docente, permitirão pedagogicamente planejar sua disciplina de modo que possa contribuir mais eficientemente para a formação do profissional.

4. Compreensão da relação professor-aluno e aluno-aluno

Como assumir uma atividade de docência sem se aprofundar no conhecimento de seus alunos e na prática de uma relação que colabore com eles em sua aprendizagem? O papel um pouco

tradicional do professor que transmite informações e conhecimentos a seus alunos necessita de uma revisão.

É preciso um professor com papel de orientador das atividades que permitirão ao aluno aprender. O docente deve ser um elemento motivador e incentivador do desenvolvimento de seus alunos, atento para mostrar os progressos deles, bem como corrigi-los quando necessário, mas durante o curso, para que seus aprendizes aprendam no decorrer dos próximos encontros ou aulas que tiverem.

Faz-se necessário um professor que forme com seus alunos um grupo de trabalho com objetivos comuns, incentive a aprendizagem mútua e estimule o trabalho em equipe, a busca de solução para problemas em parcerias, acredite na capacidade de seus alunos aprenderem com os colegas — o que muitas vezes é mais fácil que aprender com o próprio professor. Um docente que motive o aluno a realizar as pesquisas e os relatórios, que crie condições contínuas de *feedback* entre aluno-professor e aluno-aluno.

O professor deve desenvolver uma atitude de parceria e responsabilidade com os alunos planejando o curso juntos, usando técnicas em sala de aula que facilitem a participação e considerando os seus alunos adultos que podem se responsabilizar por sua formação profissional.

É fundamental que os professores entendam, discutam e busquem uma forma de realizar na prática esse tipo de relação.

5. Teoria e prática da tecnologia educacional

De modo geral, em salas de aula no ensino superior, exceto em situações de estágios ou formação em ambientes profissionais, os recursos tecnológicos não foram bem-vindos. Acredita-se ainda hoje que mais importante que as tecnologias é o domínio dos

conteúdos que deverão ser transmitidos aos alunos. As tecnologias pouco ou nada colaboram para o sucesso da aprendizagem.

Atualmente, encontra-se uma situação que defende a necessidade de ser eficientes e eficazes no processo de aprendizagem: todos querem que seus objetivos sejam atingidos da forma mais completa e adequada possível. Para isso, não se pode abrir mão da ajuda de uma tecnologia pertinente.

O que torna o processo de ensino-aprendizagem mais eficiente e eficaz? Pode ser o uso de diferentes dinâmicas de grupo, estratégias participativas, técnicas que colocam o aluno em contato com a realidade ou a simulam. Ainda, a aplicação de técnicas de planejamento em parceria e daquelas que “quebram o gelo” no relacionamento grupal, criam um clima favorável de aprendizagem, utilizam o ensino com pesquisa ou exploram e valorizam leituras significativas e o desempenho de papéis.

Atualmente, às mais de cem técnicas de aula existentes e aplicadas juntam-se às novas tecnologias de informação e comunicação relacionadas com a informática e a telemática, seja como apoio ao processo de ensino-aprendizagem presencial, seja em um processo de educação a distância, na pesquisa.

Pode-se acrescer ainda as técnicas mais apropriadas para aprendizagem em ambientes profissionais. Trata-se de uma visão nova e importante a ser dominada pelo professor para que sua ação docente possa ser mais eficiente e eficaz. Adquirir essa visão faz parte da competência pedagógica.

6. Concepção do processo avaliativo e suas técnicas para *feedback*

O professor acostumado a tratar a avaliação como um recurso para classificar, aprovar ou reprovar os alunos terá necessidade de rever suas concepções.

Com efeito, o processo avaliativo está voltado para incentivar e motivar a aprendizagem pelas informações contínuas que permitem ao aluno perceber o que aprendeu e ainda pode aprender mais e melhor, ou o que não aprendeu e ainda está em tempo de aprender ou o que deverá corrigir caso tenha errado.

A importância deverá ser dada à aprendizagem do aluno, e não às provas como geradoras de notas para aprovar ou reprovar. As notas ou conceitos serão consequência de ter aprendido.

Assumir a mudança de visão sobre o processo de avaliação e construir a mudança de cultura, bem como aprender como se fazer na prática docente, exigirá do professor uma formação pedagógica que não é comum ao docente do ensino superior, mas lhe compete adquirir para trabalhar com profissionalismo.

7. Planejamento como atividade educacional e política

O planejamento de aprendizagem como atividade educacional e política é o último aspecto pedagógico para o qual se quer chamar a atenção quando se trata da competência pedagógica do docente do ensino superior.

Também há de se superar a postura, presente em grande parte dos docentes, de encarar a atividade de planejar seus cursos como uma tarefa meramente burocrática.

É preciso resgatar o sentido do planejamento como uma reflexão sobre a formação profissional que se pretende que os alunos desenvolvam em direção a uma atividade social competente e cidadã, dentro das necessidades e carências contemporâneas da sociedade.

Perceber o planejamento como um grande instrumento para facilitar a ação educativa faz parte de uma formação pedagógica, uma vez que por meio dele se torna possível definir e organizar objetivos a serem atingidos, tempo, atividades, temas, recursos

tecnológicos e processo de avaliação para que o processo de aprendizagem se concretize.

A DIMENSÃO POLÍTICA É IMPRESCINDÍVEL NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA.

O professor, ao entrar na sala de aula para ensinar uma disciplina, não deixa de ser um cidadão, alguém que pertence à sociedade de uma nação, que se encontra em um processo histórico e dialético, participando da construção da vida e da história de seu povo.

Ele tem uma visão de homem, de mundo, de sociedade, de cultura, de educação que dirige suas opções e suas ações mais ou menos conscientemente. Ele é um cidadão, um “político”, alguém comprometido com seu tempo, sua civilização e sua comunidade, e isso não se despreza de sua pele no instante em que entra em sala de aula. Pode até querer omitir tal aspecto em nome da ciência que ele deve transmitir. Talvez, ingenuamente, entenda que possa fazê-lo de forma neutra. Mas o professor continua cidadão e político, e como profissional da docência não poderá deixar de sê-lo.

Como cidadão, o professor está aberto para o que se passa na sociedade, fora da universidade ou faculdade, suas transformações, evoluções, mudanças. Ele está atento para as novas formas de participação, conquistas, valores emergentes, descobertas, proposições que visam, inclusive, abrir espaço para discussão e debate com seus alunos sobre tais aspectos na medida em que afetem a formação e o exercício profissionais.

A reflexão crítica e sua adaptação ao novo, de forma criteriosa, são fundamentais para o professor compreender como se pratica e vive a cidadania nos tempos atuais, buscando meios de inserir esses aspectos em suas aulas, tratando dos diversos temas,

selecionando textos de leitura, escolhendo estratégias que, ao mesmo tempo, permitam ao aluno adquirir informações, reconstruir seu conhecimento, debater aspectos cidadãos que envolvam o assunto e manifestar suas opiniões a respeito disso. Conciliar o técnico com o ético na vida profissional é fundamental tanto para o professor quanto para o aluno.

Mesmo com as disciplinas chamadas teóricas, conhecer a história da ciência, saber como se formou o pensamento científico, o tempo cultural e social em que ele se consolidou, suas utilizações durante a história dos homens, suas possíveis aplicações atuais são modos de educar politicamente os cidadãos.

E quando se trata de formar profissionais na universidade, como abordar esse assunto politicamente?

Hoje, nenhum professor espera que seus alunos iniciantes de um curso universitário, cuja atividade profissional plena se dará daqui a 5 ou 10 anos, venham a exercer suas profissões da mesma forma que os mais competentes o fazem atualmente. Como serão essas atividades profissionais? Não que os professores tenham uma bola de cristal para responder, mas se apela para a necessidade de estar atento para o que se passa hoje no campo das profissões, para suas transformações e a velocidade com que elas acontecem, para os novos perfis profissionais que estão se desenhando, para as exigências de uma era com novos recursos tecnológicos e propostas de globalização que trazem consigo o grande problema do desemprego das massas não qualificadas.

Como enfrentar, nas aulas, discussões que abordam temas como o desemprego, a não qualificação de mão de obra, a empregabilidade, a formação dos novos profissionais nas e pelas empresas? Não se defende que a universidade deve se submeter às exigências do mercado de trabalho, uma vez que ela, como instituição educadora, tem seus próprios objetivos e autonomia para

encaminhá-los. Entretanto, não poderá se fechar dentro de si e dessa posição definir o que será melhor para a formação de um profissional preparado para lidar com os desafios de hoje e dos próximos anos. Terá de abrir bem os olhos, ver muito claramente o que está se passando na sociedade contemporânea, analisar seus objetivos educacionais e só então encaminhar propostas que façam sentido para os tempos atuais. Os alunos precisam discutir com seus professores os aspectos políticos de sua profissão e de seu exercício na sociedade, para nela saber se posicionar como cidadãos e profissionais.

Em um momento em que vários autores escrevem sobre competências para a docência, cada um deles apresentando uma lista diferente, e certamente complementar dessas mesmas competências, é evidente que aquelas sobre as quais se acabou de refletir, sem dúvida alguma, poderão se revelar como fundamentais para que o professor possa exercer com profissionalismo sua atividade docente.

(3)

Docente de ensino superior atuando em um processo de ensino ou de aprendizagem?

Considerando a prática comum dos professores do ensino superior como ponto de partida para esta reflexão, é evidente que o que prevalece na atuação docente é um processo de ensino no qual o professor “ensina” aos alunos que “não sabem”, enquanto estes reproduzem as informações recebidas nas provas ou nos exames buscando sua aprovação.

Prontamente alguém diria que no processo de ensino o professor também quer que o aluno aprenda e, por conseguinte, o processo de ensino envolve o processo de aprendizagem. Eles não são dois processos separados; antes, integram-se, são complementares. Então, por que a insinuação da distinção entre eles?

Justamente pelo fato de poderem ser complementares e se integrarem é que não são idênticos. É preciso compreender bem cada um deles para melhor entender como se podem fazer a correlação, a complementaridade e a integração de dois processos, transformando-os em um só.

Ao se pensar em *ensinar*, as ideias associativas levam a instruir, comunicar conhecimentos ou habilidades, fazer saber, mostrar, guiar, orientar, dirigir. São ações próprias de um professor, que aparece como agente principal e responsável pelo ensino. As atividades centralizam-se nele, na sua pessoa, nas suas qualidades e habilidades. Ele é o centro do processo. Neste, o professor costuma se perguntar: o que acho importante ensinar? Como vou ensinar? Como aprecio ou prefiro ensinar? Como me é mais fácil ensinar?

Quando, porém, se fala em *aprender*, entende-se buscar informações, rever a própria experiência, adquirir habilidades, adaptar-se às mudanças, descobrir significado nos seres, nos fatos, nos fenômenos e nos acontecimentos, modificar atitudes e comportamentos. Todas as atividades que apontam para o aprendiz como agente principal e responsável pela sua aprendizagem. Elas estão centradas no aprendiz (aluno), em suas capacidades, possibilidades, necessidades, oportunidades e condições para que aprenda.

No processo de aprendizagem, as perguntas que o professor se faz também são outras: o que o aluno precisa aprender para se formar como um profissional-cidadão? Como o aluno aprenderá melhor? Que técnicas favorecerão a aprendizagem do aluno? Como será feita a avaliação de forma que o incentive a aprender?

Os processos de ensino e aprendizagem são distintos. A ênfase em um ou outro fará que os resultados da integração ou correlação dos dois processos sejam completamente diferentes.

No entender do autor, de modo geral, até hoje a docência universitária colocou sua ênfase no *processo de ensino*. Por isso, a *organização curricular* continua fechada e estanque, as disciplinas são maximamente conteudísticas e só são oferecidas as concernentes aos assuntos técnicos e profissionalizantes dos cursos, com pouca abertura para outras áreas de conhecimento, quase nenhuma para a interdisciplinaridade ou para temas transversais, pouco incentivo à investigação científica na graduação.

A *metodologia* em sua quase totalidade está centrada em transmissão ou comunicação oral de temas ou assuntos acabados por parte dos professores (aulas expositivas), ou leitura de livros e artigos e sua repetição em classe — domínio de um programa a ser cumprido. A avaliação é usada como averiguação do que foi assimilado do curso, mediante provas tradicionais e notas classificatórias e aprovatórias ou não.

O *corpo docente* ainda é recrutado entre profissionais, dos quais se exige um mestrado ou doutorado, que os torne mais competentes na comunicação do conhecimento. Deles, no entanto, ainda não se pedem competências profissionais de um educador no que diz respeito à área pedagógica e à perspectiva político-social. A função continua sendo a do professor que vem para “ensinar aos que não sabem”.

Bem diferentes serão as consequências da docência universitária quando sua ênfase se der no *processo de aprendizagem*. Por isso, vale a pena aprofundar um pouco o conhecimento do aprendizado no ensino superior e suas consequências.

1. Ao se falar de processo de aprendizagem, refere-se a um *processo de crescimento e desenvolvimento de uma pessoa em sua totalidade, abarcando minimamente quatro grandes áreas: a do conhecimento, a do afetivo-emocional, a de habilidades e a de atitudes ou valores.*

A área cognitiva compreende o aspecto mental e intelectual do homem: sua capacidade de pensar, refletir, analisar, comparar, criticar, justificar, argumentar, inferir conclusões, generalizar, buscar e processar informações, produzir conhecimentos, descobrir, pesquisar, criar, inventar, imaginar. Ela não poderá se esgotar em assimilar algumas informações ou conhecimentos obtidos e repeti-los.

São características do *desenvolvimento na área do conhecimento*: a aquisição, elaboração e organização de informações; acesso ao conhecimento existente; relação entre o conhecimento que se possui e o que se adquire; reconstrução do próprio conhecimento com significado para si; inferência e generalização de conclusões; transferência de conhecimentos para novas situações, compreensão dos argumentos apresentados para defesa ou questionamento de teorias existentes; identificação de diferentes pontos de vista sobre o mesmo assunto; emissão de opiniões próprias com justificativas; desenvolvimento da imaginação e da criatividade, do pensar e do resolver problemas... Desenvolver um saber integrando os conhecimentos de uma área específica com os de outras áreas, de forma interdisciplinar, voltada para os compromissos sociais e comunitários.

Desenvolvimento na área afetivo-emocional supõe crescente conhecimento de si mesmo, dos diferentes recursos de que se dispõe, dos limites existentes, das potencialidades a serem otimizadas. Supõe desenvolvimento da autoestima e da autoconfiança, do trabalho em equipe e do relacionamento cooperativo e solidário e da corresponsabilidade pelo processo de aprendizagem. Para as faculdades e universidades, admitir essa dimensão de aprendizagem significa abrir espaços para que sejam expressos e trabalhados aspectos como atenção, respeito, cooperação, competitividade, solidariedade, segurança pessoal, superando as inseguranças

próprias de cada idade e de cada estágio, as novas vivências profissionais, políticas, afetivas, o afastamento das famílias, a criação de um novo círculo de amizades, a valorização da singularidade e das mudanças que venham a ocorrer, um relacionamento cada vez mais adequado com o ambiente externo.

Desenvolvimento na área de habilidades humanas e profissionais abrange tudo que se faz com os conhecimentos adquiridos. Alguns exemplos já estão contemplados no desenvolvimento da área cognitiva (relacionar conhecimentos e informações, organizar, generalizar, argumentar, deduzir, induzir etc.). Entretanto, há outros:

- aprender a se expressar e comunicar com os colegas, professores, profissionais da área, clientes futuros;
- trabalhar em equipe;
- comunicar-se com os colegas, com pessoas fora de seu ambiente universitário e presentes em seu ambiente profissional;
- fazer relatórios;
- realizar pesquisas;
- usar o computador;
- elaborar trabalhos individuais dos mais diferentes tipos;
- aprender com situações simuladas e com atividades em locais próprios de trabalho e em situações comunitárias;
- participar de grupos interdisciplinares ou de profissionais de áreas diferentes;
- redigir e apresentar trabalhos científicos.

E o que dizer das habilidades próprias de cada profissão? Estas deveriam ser procuradas nos debates e estudos realizados atualmente em todas as categorias profissionais que estão se esforçando por redefini-las.

Desenvolvimento de atitudes e valores. Eis o aspecto mais delicado da aprendizagem de um profissional: seu coração. Em geral, é

o menos trabalhado pela universidade. Enquanto isso não ocorrer, modificações significativas de aprendizagem também não acontecerão. Veja dois exemplos a seguir.

No primeiro, trabalhou-se com um grupo de professores da faculdade de engenharia e discutiu-se o seguinte: diante de determinada situação que exige intervenção técnica de engenharia, é suficiente que os futuros profissionais conheçam as diferentes opções, identifiquem a melhor dentre elas do ponto de vista técnico, aprendam a realizá-la e a executem, sem levar em conta outros aspectos como o efeito sobre a população local, a flora ou a fauna da região? Se a resposta for “sim”, esses futuros profissionais talvez sejam apenas técnicos de engenharia, mas não profissionais-cidadãos. Falta-lhes a aprendizagem de valores políticos e sociais.

O segundo exemplo vem dos cursos de medicina da Universidade de McMaster, no Canadá, e de Harvard, que se reestruturaram completamente em termos curriculares, colocando como um dos pilares da formação dos médicos a dimensão ética, não como uma disciplina a mais, mas como uma dimensão que está presente em todas as atividades estudantis e profissionais daquele que atua na área da saúde.

Por aprendizagem de atitudes e valores entende-se a necessidade de os cursos superiores se preocuparem com que seus educandos valorizem o conhecimento, a atualização contínua deste, pesquisas, estudos dos mais diversos aspectos que cercam um problema, a cooperação, solidariedade, criticidade, criatividade e o trabalho em equipe.

Valores como democracia, participação na sociedade, compromisso com sua evolução, situar-se no tempo e espaço de sua civilização, ética em suas mais abrangentes concepções (referentes tanto a valores pessoais quanto a valores profissionais, grupais e políticos) precisam ser aprendidos nos cursos de ensino superior.

A área de atitudes e valores compreende o desenvolvimento de valores pessoais, tais como: responsabilidade pelo seu processo de aprendizagem, ética, respeito ao outro e suas opiniões, honestidade intelectual, criticidade, curiosidade, criatividade, autonomia —, o desenvolvimento de valores cidadãos e políticos — como não se limitar a soluções técnicas dos problemas de sua área, ter abertura para perceber e analisar as consequências de soluções técnicas à luz das ciências ambientais, da antropologia, da sociologia, sentir-se comprometido com o crescimento e a melhoria da qualidade de vida da população a que se serve — e o desenvolvimento de valores éticos, históricos, sociais e culturais.

É importante a valorização do desenvolvimento das relações sociais. Entende-se como fundamental criar uma interação entre o mundo individual do aprendiz e a realidade social; situar-se historicamente no contexto e no espaço do movimento de sua sociedade; estar aberto para captar fatos e acontecimentos que agitam seu mundo, o trabalho, a família, o emprego, as políticas, a cidade, o país; analisar criticamente os encaminhamentos e as soluções apresentados pelos dirigentes; e, no seu contexto de profissional e cidadão, participar da sociedade, comprometendo-se com seu desenvolvimento.

É preciso transformar a vida da aula e da escola, de modo que possam vivenciar-se práticas sociais e intercâmbios acadêmicos que induzam à solidariedade, à colaboração, à experimentação compartilhada, assim como a outro tipo de relações com o conhecimento e a cultura que estimulem a busca, o contraste, a crítica, a iniciativa e a criação. (Sacristán e Gómez, 1996, p. 32)

Os alunos e alunas aprendem e assimilam teorias, disposições e comportamentos não só como consequência da transmissão e

intercâmbio de ideias e conhecimentos explícitos no currículo oficial, como também e principalmente como consequência das interações sociais de todo o tipo que acontecem na vida e na aula. Mais ainda, o conteúdo oficial do currículo, imposto de fora para a aprendizagem do alunado [...] Não marca nem estimula, em geral os interesses e preocupações vitais do aluno. Converte-se assim em um aprendizado acadêmico para passar nos exames e esquecer em seguida; enquanto a aprendizagem de estratégias, normas, valores de interação social [...] vão constituindo paulatinamente as representações e normas de conduta. (*Ibidem*, p. 22)

Edith Litwin (1997, p. 123 ss.), ao escrever a respeito da tecnologia educacional, a certa altura de seu livro, se pergunta: “para que se ensina na escola?” E sua resposta é direta:

para o desenvolvimento de valores, em uma sociedade em crise: solidariedade entre os homens, justiça e equidade social e promoção do pensamento reflexivo. Trata-se de reconstruir o conhecimento experiência e não apenas transmiti-lo; favorecer as reinterpretções das visões do mundo geradas pelos meios tecnológicos. As mensagens que os meios emitem são parte da vida cotidiana. É importante integrá-las na aula como elementos constitutivos da vida diária e do conhecimento experimental.

2. A ênfase no processo de aprendizagem, como descrito até aqui, traz consequências sérias e de grande repercussão:

- *na organização curricular*
 - valorizando um currículo flexível, continuamente atualizado, aberto às diferentes áreas do conhecimento;
 - apontando profundidade nos temas essenciais;
 - desenvolvendo a interdisciplinaridade;

- estudando temas transversais, questões éticas e dialéticas que envolvem o conhecimento;
- criando um currículo mais voltado para o aprender a aprender do que para a pretensão de transmitir a totalidade dos conhecimentos atuais;
- *na contratação do corpo docente*, selecionando professores com competência pedagógica ou investindo na formação pedagógica destes, fazendo que aliem à sua capacidade científica em determinada área um profundo conhecimento sobre o processo de aprendizagem, sobre a relação professor–aluno, a organização curricular e a tecnologia a ser usada em aula;
- *na metodologia de aula*, sendo participativa por parte do professor e dos alunos e facilitando a consecução dos objetivos propostos.

Após essas reflexões, é importante afirmar que se entende e aceita a complementaridade dos processos de ensino e aprendizagem desde que a ênfase se coloque na aprendizagem dos alunos e esta seja a preocupação básica do professor do ensino superior. A docência existe para que a aprendizagem dos alunos possa acontecer.

3. Duas outras características da aprendizagem não poderiam deixar de ser consideradas: a aprendizagem significativa e aprendizagem continuada (*lifelong learning*).

O conceito de *aprendizagem significativa* foi muito estudado por dois psicólogos, Carl Rogers e David Ausubel. Este último assim se expressa com relação à referida aprendizagem:

A aprendizagem significativa, seja por recepção, seja por descoberta, se opõe a aprendizado mecânico, repetitivo e memorístico. Compreende a aquisição de novos significados [...] A essência da aprendizagem significativa está em que as ideias expressas

simbolicamente se relacionam de maneira não arbitrária, mas substancial com o que o aluno já sabe. O material que aprende é potencialmente significativo para ele. (Ausubel *apud* Sacristán e Gómez, 1996, p. 46)

Vale ressaltar o comentário de Sacristán sobre esse conceito de aprendizagem significativa de Ausubel:

Os novos significados para Ausubel não são as ideias ou conteúdos objetivos apresentados, mas o produto de um intercâmbio e de uma fusão entre a nova ideia ou conceito potencialmente significativo com as ideias pertinentes já possuídas pelo aluno. Cada indivíduo capta a significação do material novo em função das peculiaridades historicamente construídas em sua estrutura cognitiva. (Sacristán e Gómez, 1996, p. 47)

Entende-se que aprendizagem significativa é aquela que envolve o aluno como pessoa, como um todo (ideias, sentimentos, cultura, valores, sociedade, profissão). Ela se dá quando:

- o que se propõe para aprender está relacionado com o universo de conhecimento, experiências e vivências do aprendiz, como já visto anteriormente;
- permite a formulação de perguntas e questões que de algum modo o interessem e o envolvam ou lhe digam respeito;
- permite ao aprendiz entrar em confronto experimental com problemas práticos de natureza social, ética, profissional que lhe são relevantes;
- permite e ajuda a transferir o aprendido na universidade para outras circunstâncias da vida;
- suscita modificações no comportamento e até mesmo na responsabilidade do aprendiz.

Trabalhando com a aprendizagem significativa, tem-se ainda de tomar um cuidado especial: como evitar que a aprendizagem na aula se constitua em uma cultura particular, uma cultura apenas “acadêmica” para resolver com êxito os problemas da vida escolar sem repercussões na vida cotidiana? Como evitar que se crie uma justaposição de duas estruturas para o aprendiz: uma que lhe sirva para a escola e outra que o ajude na vida?

Como fazer com que os conceitos que se elaboram nas diversas disciplinas e que servem para uma análise mais rigorosa da realidade se incorporem ao pensamento do aprendiz como poderosos instrumentos e ferramentas de conhecimento e resolução de problemas e não como meros adornos teóricos que se utilizam para serem aprovados nos exames e esquecer depois? (Sacristán e Gómez, 1996, p. 68-69)

A experiência escolar deve demonstrar a superação dessas duas situações superpostas, encaminhando-se para uma aprendizagem que esteja voltada para a realidade dos alunos e, ao mesmo tempo, o ajude a encaminhar experiências pessoais e profissionais, a ter uma vida de realização pessoal e de colaboração para o desenvolvimento da comunidade na qual se encontra inserto.

Aprendizagem continuada (*lifelong learning*) é um fenômeno que se expandiu fortemente nos últimos anos. Não que antes não existisse, mas tratava-se de uma atitude mais localizada em determinados grupos de pessoas ou em grupos profissionais.

Com o surgimento da sociedade do conhecimento, estudada no primeiro capítulo, a multiplicação das possibilidades de acesso ao conhecimento, de desenvolvimento de expectativas, habilidades e relacionamentos e de poder fazer novas descobertas procurando realizações pessoais e profissionais até ali impensadas, a formação

continuada sofreu uma grande demanda e trouxe uma explosão de iniciativas e propostas para atendê-la.

Deve-se atentar para os vários campos da vida humana em que surge essa procura por uma educação continuada: no trabalho, buscando desenvolvimento nas diversas competências exigidas atualmente pelas carreiras profissionais, para o exercício de liderança, da criticidade, da criatividade e novos serviços; nas várias fases da vida escolar, durante a formação universitária e após a graduação com cursos de especialização, mestrado, doutorado e toda sorte de atualizações; na vida pessoal, familiar e social.

Pode-se perguntar: mas o que o ensino superior tem que ver com essa nova demanda? Deve-se lembrar que atualmente é função do ensino superior estudar essa nova demanda de aprendizagem ou educação continuada, tanto pelo fato de vários projetos estarem localizados na universidade, como pela necessidade de pesquisar propostas que possam atender a essas expectativas, procurando garantir sempre uma situação de aprendizagem e educação dentro do conceito acima defendido.

Além disso, educação continuada não deve ser iniciada só depois que os alunos deixam a faculdade, é preciso buscá-la desde os cursos de graduação, em que os formandos desenvolvam atitudes e ações que os ajudem a descobrir a importância de uma aprendizagem contínua, bem como aprendam a se manter em uma contínua busca de desenvolvimento e educação.

Qual será, então, o papel do professor que participa do processo de aprendizagem no ensino superior? Essa questão será tratada no Capítulo 4.