

# ENSINO SUPERIOR: AS COMPETÊNCIAS DOCENTES PARA ENSINAR NO MUNDO CONTEMPORÂNEO

*HIGHER EDUCATION: TEACHING SKILLS TO  
EDUCATE IN THE CONTEMPORARY WORLD*

Nara Eunice Nörnberg<sup>1</sup>, Mari Margarete dos Santos Forster<sup>2</sup>

---

## RESUMO:

O presente trabalho traz reflexões teóricas acerca de competências necessárias para o ensino e a aprendizagem no mundo contemporâneo, em âmbito universitário. A relação entre ensino e aprendizagem está implicada na ruptura com o paradigma dominante e a ascensão do paradigma emergente. A metodologia utilizada para construção deste artigo foi a pesquisa bibliográfica. Os resultados apontam algumas necessidades, dentre elas: de perceber a docência e a investigação como atividades complementares que se beneficiam mutuamente; de adotar a postura epistemológica da incerteza como princípio educativo da e para a pesquisa; e de construir a aula junto aos educandos. O desafio, portanto, é gestar possibilidades para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendam a essas necessidades, na constituição de uma visão relacional, com maior flexibilidade e maior mobilidade, inclusive no que tange à aproximação entre universidade e escola, pois ambas têm muito a aprender, compartilhando saberes.

<sup>1</sup> Professora titular na graduação e na pós-graduação na Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

<sup>2</sup> Professora-pesquisadora titular da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

*Palavras-chave: Docência no ensino superior. Ensino-aprendizagem. Ensino com pesquisa. Gestão da sala de aula.*

---

## **A SALA DE AULA – A NECESSIDADE DE OCUPAR ESSE ESPAÇO**

A sala de aula representou e representa um espaço de encontro e de desencontro. Um encontro com o mundo dos saberes, das competências e das habilidades que precisam ser desveladas. Um desencontro entre o desejo curioso de conhecer e formatos didáticos lineares e reguladores, que ignoram o estudante como sujeito coautor da própria aprendizagem.

Da pequena lousa, na qual os alunos registravam esses encontros e desencontros, que precisavam ser assimilados com muita rapidez para serem transmitidos à memória, para os quadros interativos, o que mudou? Os recursos de registro permanecem e evoluem, numa espécie de memória externa, mas, fundamentalmente, compreendemos que o conhecimento, além de memorizado, precisa ser refletido, significado, socializado. Esse exercício constante de pensar sobre, de significar o conhecimento junto ao outro é o que impulsiona as pessoas a aprenderem e permite que se perceba a sala de aula como espaço educativo, onde professor e estudante ensinam e aprendem ao mesmo tempo. A força motriz desse impulso é, sem dúvida, a capacidade dialógica, que é constituidora e constituinte da linguagem, da compreensão e da interação humana. É por meio do diálogo que homens e mulheres constroem processos mais humanos, pois é na troca

com o outro que reconhecemos a nossa humanidade e, com isso, vamos fazendo-nos e refazendo-nos. Freire e Shor (1987) já nos diziam que

[...] o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos. [...] é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos (FREIRE; SHOR, 1987, p. 122-123).

Aos poucos, não sem tensionamentos, a sala de aula vai se transformando em um espaço de encontro, de criação e de recriação de aprendizagens. Entretanto, para que se possa ter e manter esse diálogo, é de suma importância que os atores principais desse enredo, ou seja, professores e alunos, estejam abertos e dispostos a dialogar. Essa disposição está implicada pela relação pedagógica, pela capacidade de o professor construir junto aos alunos um contrato libertador que não só transforme a prática docente em ato de liberdade e expressão, mas que também permita aos alunos manifestarem as expectativas e o compromisso que têm com o ensinar e o aprender.

Um dos princípios mediadores desse contrato, além do diálogo, é a confiança mútua, que os atores envolvidos precisam desenvolver durante o processo. O professor precisa confiar que o aluno aprende e o aluno precisa confiar que o professor tem conhecimentos e saberes para compartilhar. Na desconfiança, ninguém aprende. Ela nos coloca em situação de alerta, imobilismo e nos aprisiona em interpretações lineares e, muitas vezes, em juízos equivocados.

A educação, como movimento dialético no e para o desenvolvimento humano, requer que pensemos além das duras realidades, às vezes, impostas às escolas e naturalizadas por aqueles e aquelas que não acreditam na educação como força geradora de transformações sociais e culturais capazes de provocar mudanças.

Diante disso, é mister considerar que o mundo contemporâneo requer que revejamos, como professores, a forma como temos ocupado o espaço da sala de aula, reorganizando nossos saberes e competências em prol da qualificação de nossa ação docente e da realização pessoal. Para tanto, é preciso revisar o que até então se tem delineado como conceito de docência e de competência.

### **ANALISANDO E COMPREENDENDO OS CONCEITOS DE DOCÊNCIA E COMPETÊNCIA**

Larrosa (2002, p. 21) instiga-nos quando diz: “As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras.” Ao concordarmos com o autor e sendo desafiadas por ele, trazemos algumas reflexões sobre docência/competência.

Etimologicamente a palavra docência provém do latim – *docere*, que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender. Para Veiga (2006, p. 468), a docência tem uma acepção formal, ou seja, ela é “[...] o trabalho dos professores”. Paralelamente ao que Veiga (2006) afirma, Marcelo García (1999) diz que:

Parece-nos que dado que o ensino, a docência, se considera uma profissão, é necessário, tal como noutras profissões, assegurar que as pessoas que a exercem tenham um domínio adequado da ciência, técnica e arte da mesma, ou seja, possuam competência profissional (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 22).

Nesse sentido, é possível perceber claramente que há uma relação implícita entre competência e docência, ou seja, a docência como profissão exige do profissional competência para exercê-la. Mas o que se subjaz a essa “competência profissional”? E qual a relação desta com a formação docente?

Rios (2005) tem, diante do termo competência, a mais epistêmica curiosidade<sup>1</sup>, porque, na busca, na rigorosa indagação filosófica, ela decompõe o sentido/significado do termo, argumentando que não existem várias competências, mas dimensões distintas de uma só competência. Rios (2005) salienta que:

O uso do termo “competências”, no plural, é recente. Nós o encontramos em obras de alguns teóricos da educação, franceses especialmente, e o vemos apropriado em documentos oficiais na educação brasileira. Passa a ser constante a referência a competências que devem ter os profissionais de todas as áreas ou que são esperadas dos alunos nos cursos que os formam, em diversos níveis (RIOS, 2005, p. 76).

O uso inflacionado e indiscriminado do termo e a apropriação dele pelo discurso oficial colocam em risco a seriedade do

---

<sup>1</sup> Termo utilizado por Freire (1998) para o exercício da curiosidade, da busca, da indagação metódica e rigorosa.

sentido/significado que apresenta, dando-lhe nuances de modismo, uma vez que esse uso não tem alterado as condições concretas do campo da educação (RIOS, 2005). O que Rios (2005) deseja é afastar do termo competência a compreensão ideologizante, a qual parece ensejar um novo tecnicismo.

Para a autora, o sentido/significado da competência articula-se entre quatro dimensões: a técnica; a estética; a política; e a ética. Para melhor compreensão de como se dá a articulação entre essas dimensões, é preciso saber como elas se configuram.

Segundo o dicionário *Termos filosóficos gregos*, a palavra “técnica” era utilizada na Grécia antiga para “[...] descrever qualquer habilidade no fazer e, mais especificadamente, uma espécie de competência profissional [...]” (PETERS, 1974, p. 224). Assim, técnica nos remete a uma ação, a certa forma de fazer, por isso ela tem um significado específico no trabalho docente, o qual fica empobrecido quando desvinculado das outras dimensões. Segundo Rios (2005, p. 94), “É assim que se cria uma visão tecnicista, na qual se supervaloriza a técnica, ignorando sua inserção num contexto social e político [...]”.

Não é, portanto, somente a competência técnica o que importa, porque não basta ao professor saber o conteúdo de sua disciplina, ele precisa saber como ensiná-lo. A técnica precisa também ser fertilizada pelas necessidades concretas.

A dimensão estética é indispensável à prática educativa, bem como a sensibilidade, como disse Freire (1998, p. 36), “docência e boniteza de mãos dadas”, configurando ao humano potencial criador que dá à técnica a *poiesis*, a cor,

a claridade e a boniteza, trazendo à luz a subjetividade da ação e da concepção docente. Portanto “[...] a ação docente envolve técnica e sensibilidade. E a docência competente mescla técnica e sensibilidade orientadas por determinados princípios, que vamos encontrar num espaço ético-político” (RIOS, 2005, p. 99-100).

E aqui entramos na dimensão ética, que não pode ser confundida com a moral, pois tem caráter reflexivo, e não normativo, sendo mediadora das ações. A palavra “ética”, em sua origem, refere-se a *ethos*, que significa “morada do homem” (VAZ, 1988, p. 12), a qual designa espaço da cultura, do mundo reproduzido e transformado pelos seres humanos. A dimensão ética, segundo Rios (2005, p. 108), “[...] diz respeito à orientação da ação, fundada no princípio do respeito e da solidariedade, na direção da realização de um bem coletivo”.

Nesse sentido, a ética faz mediação reflexiva das ações da dimensão técnica e da dimensão estética, entretanto, é na dimensão política que essa problematização é feita. É a *polis* que possibilita a concretização dessa problematização, pois ela é o lugar onde o homem legitima suas ações. É nesse momento entre-homens, articulado pelas dimensões técnica, estética e mediado pela dimensão ética, que se configura a concretude do bem comum. Segundo Rios (2005, p. 108), a dimensão política diz “[...] respeito à participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício de direitos e deveres”.

Com isso, queremos dizer que, por ser complexa, a docência competente inclui essas diferentes dimensões; não basta o professor ter compromisso político e saber o conteúdo da disciplina e não saber ensinar. E é por isso que se faz importante

a presença da dimensão ética, pois ela garante o caráter dialético da relação entre as dimensões técnica e política. Ao que Freire (1998, p. 102-159) diria serem especificidades humanas: “Ensinar é uma especificidade humana que requer afeto, compromisso, ética, rigor e autonomia”. É por meio da ética que se problematiza/tensiona o que é bom ou o que é mau, que se questionam os valores e se aponta o horizonte do bem comum.

Todo esse diálogo com Rios se fez necessário para enriquecer nossa compreensão sobre a relação entre competência e docência. Rios (2005) desmistifica o sentido/significado do termo, ao afirmar:

A competência guarda o sentido de saber fazer bem o dever. [...] ela se refere sempre a um fazer que requer um conjunto de saberes e implica um posicionamento diante daquilo que se apresenta como desejável e necessário. É importante considerar-se o saber, o fazer e o dever como elementos historicamente situados, construídos pelos sujeitos em sua práxis [...] não é qualquer fazer que pode ser chamado de competente. [...] É por isso que se fala em saber fazer bem (RIOS, 2005, p. 88).

Logo, na relação dialética das dimensões técnica, estética, política, mediada pela ética, é que se constitui uma docência da melhor qualidade (RIOS, 2005); fazer bem o que se faz e para quem se faz. Diante disso, como fazer bem o que se faz, em tempos contemporâneos, de forma que possamos dar sentido ao feito?

A relação entre ensino e aprendizagem está implicada pela ruptura com o paradigma dominante e a ascensão do



paradigma emergente (SANTOS, 1989). O autor alerta que nos encontramos em uma fase de transição entre “tempos” científicos, num momento de travessia. Romper com velhas práticas implica romper com a concepção de conhecimento baseado na formulação de leis, em pressupostos de ordem e de estabilidade do mundo, com a ideia de que o passado se repete no futuro; avançar significa colocar em questão certezas, elegendo a problematização como mediadora da relação professor/aluno, porque humanização em processo, conquistada pela práxis, a qual implica a reflexão e a ação dos homens sobre o conhecimento e o mundo para transformá-lo, respondendo à essência do ser, da consciência e da intencionalidade. Esse movimento não é simples, mas necessário e exige humildade. O desafio, portanto, é gerar possibilidades para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que superem as dicotomias herdadas do paradigma dominante, na constituição de uma visão relacional, com maiores flexibilidade e mobilidade, inclusive no que tange à aproximação entre universidade e escola, pois ambas têm muito a aprender compartilhando saberes.

As pesquisas no campo da formação de professores e da gestão da sala de aula delineiam algumas das necessidades dos tempos de hoje, dentre as quais elegemos, não sem correremos o risco de excluir outras possibilidades: a necessidade de perceber a docência e a investigação como atividades complementares que se beneficiam mutuamente (RAMSDEN; MOSES, 1992); a necessidade de adotar a postura epistemológica da incerteza (BARNETT, 2005); e a necessidade de construção da aula junto aos educandos (ANASTASIOU; ALVES, 2005). Essas demandas estão ainda implicadas pela universalização e pela

democratização do ensino e pelas tecnologias de comunicação e interação.

### **AS COMPETÊNCIAS PARA ENSINAR X AS NECESSIDADES DO MUNDO CONTEMPORÂNEO – O QUE É ENSINAR? O QUE ESTÁ IMPLÍCITO NESSA AÇÃO?**

Para que se possa entrecruzar os conceitos de competência e docência em prol do desenvolvimento de uma prática docente que atenda às necessidades do mundo contemporâneo, é importante definir o que é ensinar.

Pode-se dizer que ensinar é um dos elementos básicos da competência de um professor? Sim e não. Ensinar por ensinar não garante a aprendizagem. Etimologicamente, ensinar, do latim *insignare*, significa marcar com um sinal, instruir sobre, dar condições para que alguém aprenda. Nesse sentido, percebemos que a palavra ensinar traz em seu bojo a intencionalidade de e a instrumentalização para, dimensões essas que possibilitam ao sujeito a compreensão dos fenômenos estudados. Lee Shulman (1986, p. 14) faz a seguinte afirmação: “O teste definitivo para confirmar a compreensão de um assunto é a capacidade para o ensinar, transformando o conhecimento em ensino”. Freire, em um relato de como se constituiu professor, conta que:

[...] senti que ensinar era bom quando pela primeira vez ensinei alguém que sabia menos do que eu. [...]. Ensinando, descobri que era capaz de ensinar e que gostava muito disso. Comecei a sonhar cada vez mais em ser um professor. Aprendi como ensinar, na

medida em que mais amava ensinar e mais estudava a respeito (FREIRE; SHOR, 1987, p. 40).

Para Tardif e Lessard (2005, p. 43), “[...] ensinar, de certa maneira, é sempre fazer algo diferente daquilo que estava previsto [...]”. Os autores ressaltam ainda que: “A docência é, então, concebida como um ‘artesanato’, uma arte aprendida no tato, realizada principalmente às apalpadas e por reações parcialmente refletidas em contextos de urgência” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 43).

Mas o que vale a pena ensinar nesses contextos de urgência? Para Olivier Reboul (1993, p. 117), “[...] vale a pena ser ensinado tudo o que ‘une’ e ‘liberta’ simultaneamente”. Para tanto, se faz necessária uma visão relacional, flexível, que tenha mobilidade e complexidade, evitando apropriações estáticas, possibilitando a dinâmica das revisões teóricas e paradigmáticas.

Dito de outro modo, o mundo contemporâneo requer que o ato de ensinar esteja impregnado dos valores de integração social e dos valores de libertação individual.

Integrar o indivíduo numa comunidade tão vasta quanto possível: a comunidade mais vasta é a humanidade, para lá de todas as fronteiras, territoriais, ideológicas ou culturais. Libertar o indivíduo de tudo o que o subjuga é contribuir para que ele se torne um adulto autônomo e responsável, um homem. [...]. Se a educação é o que permite à criança humana aceder à cultura, então ela não pode deixar de ser, ao mesmo tempo, respeito por uma herança e descoberta de uma consciência. Estas duas dimensões são indissociáveis (REBOUL, 1993, p. 117).

Relacionar-se com o mundo implica não se mostrar indiferente a ele, e, nesse sentido, é preciso dar-lhe uma significação (RIOS, 2005), valorando as ações dos professores em prol do bem comum, proporcionando significado ao seu estar/ser professor no e com o mundo.

Essas conexões, implicações, enfim, esses movimentos que embalam o ensinar e o aprender revelam que “[...] todo o trabalho sobre e com seres humanos faz retornar sobre si a humanidade de seu objeto [...]” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 30). Em outras palavras, trabalhar com gente interroga nossa própria humanidade.

### **AS COMPETÊNCIAS PARA ENSINAR X AS NECESSIDADES DO MUNDO CONTEMPORÂNEO – QUAIS SÃO AS NECESSIDADES DO MUNDO CONTEMPORÂNEO?**

A sociedade do conhecimento é uma sociedade em constante transição. Essa transição é provocada, especialmente, pela revolução tecnológica, ou seja, as ferramentas de comunicação e interação estão cada vez mais presentes na vida de todos nós, em especial na vida do “Homo Zappiens”<sup>2</sup>. Muitas vezes, elas são a ‘chave’ para a inserção desse sujeito no mundo contemporâneo, balizadas pelos processos de aprendizagem constituídos dentro de diferentes espaços educativos.

---

<sup>2</sup> Expressão utilizada pelos autores Veen e Vrakking (2009) para denominar a geração atual e o seu processo de aprendizagem.

Os espaços educativos, sejam eles na educação básica sejam na educação superior, têm/tiveram como foco a preparação do sujeito para um papel na sociedade (concebido diferentemente ao longo da história). Entretanto, essa premissa vem sendo desconstruída pela ideia de uma aprendizagem por toda a vida, que exige do sujeito saber, saber-ser e saber-fazer. O que, de certa forma, amplia e modifica as funções cognitivas, desencadeando uma 'inteligência' coletiva, compartilhada e valorizada em tempo real, a qual exige considerar que os sujeitos sabem que sabem e por, saberem que sabem, são capazes de saber mais (FREIRE, 1998). É nesse contexto que se gesta uma das maiores tensões no delineamento das competências docentes para se ensinar no mundo contemporâneo.

Acreditamos que, num tempo de incertezas e indagações, não se pode mais pensar o ensino e a aprendizagem sem pesquisa, pois é ela que nos move a procurar respostas. O que queremos saber? O que precisamos saber? Como procurar? Uma vez que toda a docência implica pesquisa e toda a pesquisa implica docência (FREIRE, 1998).

Humboldt (1970)<sup>3</sup> afirma que devemos considerar a docência constituída de problemas ainda não resolvidos e que, portanto, ela é um modo de investigação. A indissociabilidade do ensino e da pesquisa constitui-se na ruptura com a visão fragmentada do conhecimento, dando aos sujeitos professores e alunos a legitimidade na e para a produção de conhecimento. Tal

---

<sup>3</sup> Um novo paradigma de universidade surge na Alemanha, no século XIX: a Universidade de Berlim, criada em 1810, por Humboldt, a partir da qual se concretizou o conceito da indissociabilidade entre ensino e pesquisa.

postura impacta diretamente a prática docente, pois instiga a considerar que a docência, como trabalho humano, com e sobre o humano, é permanente investigação, ou seja, nesse processo, a prática docente assume o sentido de inacabamento, que implica um permanente movimento de busca; seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento (FREIRE, 1998).

Esse movimento de inacabamento provoca-nos a perceber que a indissociabilidade entre ensino e pesquisa é, sem dúvida, uma das competências mais importantes para ensinar/aprender no mundo contemporâneo, isso porque é por meio do ensino com pesquisa que os professores e alunos podem ampliar o discernimento com relação à realidade em que estão inseridos, bem como aguçar a percepção para lidar com o conhecimento e provisoriamente, alimentando, assim, os processos de ensinagem<sup>4</sup> com maiores flexibilidade e mobilidade, uma vez que a pesquisa não se reduz à produção do conhecimento *top*, mas é, *a priori*, ambiente de aprendizagem. Mas o que os alunos esperam do professor? E do processo de ensinagem?

Diante do delineamento dos conceitos expostos e da necessidade de configurarmos outras formas de ensinagem

---

<sup>4</sup> A expressão ensinagem foi inicialmente explicitada no texto de Anastasiou (1998), resultante da pesquisa de doutorado: *Metodologia do ensino superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica*. Termo adotado para significar uma situação de ensino da qual necessariamente decorra a aprendizagem, sendo a parceria entre professor e alunos condição fundamental para o enfrentamento do conhecimento, necessário à formação do aluno durante o cursar da graduação.

é que nos propomos a considerar os pressupostos eleitos por Veen e Vrakking (2009), os quais, de alguma forma, sintetizam nossas argumentações. Para esses autores, as competências necessárias para ensinar no mundo contemporâneo estão alicerçadas nos princípios pedagógicos descritos a seguir.

1. Confiança – é necessário que o professor construa, junto com o aluno, relações de confiança, **confiança pedagógica** de que o estudante é capaz de aprender. A educação tradicional trabalha com a desconfiança e o controle, avaliando sempre o estudante pelo que ele não sabe e não pelo que ele sabe, ou pelo que ele ainda pode saber (VEEN; VRAKING, 2009). “A falta de confiança entre professores e alunos inibe a motivação e torna a aprendizagem mais difícil” (*Ibidem*, p. 109). Competências emocionais e éticas são fundamentais para a construção de confiança valorizada e constituída por meio do diálogo (CITOLIN *et al.*, 2012).

Não se faz educação no cinismo: ninguém pode ensinar, de fato, se não acreditar que vale a pena ensinar aquilo que está a ensinar, que aquilo que se está ensinando tem valor para os alunos.

2. Relevância – esse princípio requer que professores e educadores rememorem o que foi relevante para eles durante as aulas. Diante disso, faz-se necessário que o professor auxilie o estudante para que ele consiga estabelecer **conexões entre os conteúdos e a vida cotidiana**, ou seja, os conteúdos precisam estar

contextualizados, “o princípio da relevância vai além de oferecer o conteúdo apropriado para a conexão com a experiência dos alunos; trata-se de oferecer relevância nos métodos de ensino e também de avaliação” (VEEN; VRAKING, 2009, p. 110). Dessa forma, o professor reflete sobre o como ensina, o que ensina e por que ensina, comunicando assim o sentido do conhecimento (BERNSTEIN, 1988).

A relevância na e para a produção do sentido do conhecimento dá-se na decisão em situação, ou seja, coloca face a face realidade concreta e conteúdo, provocando uma transposição deliberativa que comporta aspectos cognitivos e éticos impregnados de saberes e valores.

3. Talento – o **talento é a capacidade que o indivíduo possui de ir além** da média na e para a resolução de problemas. Para tanto, é preciso que os processos educativos de ensinagem ofereçam aos estudantes tarefas que realmente os desafiem. Para Veen e Vrakking (2009), os desafios lançados aos estudantes devem se voltar para os talentos, para o mundo real que lhes cerca e dar espaço para cada um deles errar e buscar ajuda. O princípio da incerteza e do conhecimento como algo mutável e provisório é o ingrediente necessário para o desenvolvimento de novos talentos, por isso é importante proporcionar aos estudantes um **processo formativo baseado na problematização e na busca de soluções, exercitando, assim, a criticidade a partir do seu locus, produzindo sínteses autorais** (CITOLIN *et al.*, 2012).



4. A imersão e a paixão – a imersão é o que os estudantes experimentam quanto entram no mundo das aprendizagens. Ela permite que eles **confiem no que estão fazendo e sigam as suas paixões**. A paixão é uma força motivadora que impulsiona a pessoa. A curiosidade é um dos elementos que atraem o sujeito e que podem vir a torná-lo apaixonado por uma determinada atividade. É provável que a paixão seja um dos códigos de abertura para a aprendizagem significativa. “[...] oportunizar a participação efetiva do aluno é o grande desafio do professor” (CITOLIN *et al.*, 2012, p. 89), pois é uma possibilidade de se concretizar a imersão apaixonada.
  
5. Corresponsabilidade – para que os pressupostos citados acima possam ser desenvolvidos, Veen e Vrakking (2009) alertam para a corresponsabilidade, ou seja, o professor não pode e não é o único responsável pelo processo educativo. **Os estudantes também precisam ser responsáveis, ao ponto de assumirem as próprias trajetórias de aprendizagem.**

O desenvolvimento dessas competências está implicado em compreender que vivemos a era da ‘supercomplexidade’, que desafia os processos de ensinagem, exigindo dos professores a postura “epistemológica da incerteza” (BARNETT, 2005, p. 179). Para o autor, o acolhimento de tal postura requer:

- a) criar perturbação epistemológica e ontológica nas mentes e no ser dos estudantes;
- b) capacitar os estudantes a conviverem tranquilamente com esse ambiente perplexo e inseguro;
- c) estimular e apoiar os estudantes a fazerem suas próprias

proposições, e a serem sensíveis à imprevisibilidade e ao descontrole das consequências do que dizem ou fazem (BARNETT, 2005, p. 179).

Essa postura auxilia na ampliação de ações pedagógicas que pressupõem a exposição dos estudantes a situações de conflito de ideias e perspectivas, aliadas ao reconhecimento do conhecimento sistematizado, permitindo-lhes o desenvolvimento de uma atitude investigativa que perceba a temporalidade e a contextualidade do conhecimento produzido.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No intuito de apontar os elementos básicos tratados nesta reflexão, acreditamos ser necessário destacar que não se pode mais pensar o ensino e a aprendizagem sem pesquisa, pois é ela que nos move a procurar respostas. Nesse sentido, a indissociabilidade entre ensino e pesquisa é, sem dúvida, uma das competências mais importantes para ensinar/aprender no mundo contemporâneo, isso porque é por meio do ensino com pesquisa que os professores e alunos podem ampliar o discernimento com relação à realidade em que estão inseridos, aguçando a percepção para lidar com o conhecimento e a provisoriabilidade deste; a pesquisa não se reduz à produção do conhecimento, mas é, *a priori*, ambiente de aprendizagem.

O que queremos dizer com isso é que, para ocupar os espaços educativos hoje, sejam eles na educação básica sejam eles no ensino superior, faz-se necessário superar o posicionamento de inquestionabilidade (ANASTASIOU; ALVES, 2005), o que, de certa forma, amplia e modifica as funções cognitivas,

desencadeando uma inteligência coletiva, compartilhada e valorizada em tempo real. Logo, isso implica perceber a docência e a investigação como atividades complementares que se beneficiam mutuamente, constituindo, assim, práticas pedagógicas imbuídas de uma visão mais relacional, com maiores flexibilidade e mobilidade, inclusive no que tange à aproximação entre universidade e escola.

Consideramos as reflexões aqui expostas não como originais, mas provocadoras de indagações que precisam retornar à pauta de discussões, porque são essenciais na conquista de novas/velhas intencionalidades pedagógicas, como protagonistas de uma ação docente inovadora e comprometida na e para a construção de novos saberes e intencionalidades pedagógicas.

## REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Metodologia do ensino superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica*. Curitiba: IBPEX, 1998. p. 193-201.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 5. ed. Joinville: UNIVILLE, 2005.

BARNETT, Ronald. *A universidade numa era de supercomplexidade*. São Paulo: Editora Anhembi Morumbi, 2005.

BERNSTEIN, Basil. *Códigos y control*. II – Hacia una teoría de las transmisiones entre investigación, saber y docencia. Barcelona: Editorial Octaedro, 1988.

CITOLIN, Cristina Bohn *et al.* A relação entre ensinar/aprender/pesquisar: os professores pesquisadores qualificam o ensino de Graduação? In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). *Qualidade na Graduação: a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente*. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Martins, 2012, p. 68-103.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia – o cotidiano do professor*. Traduzido por Adriana Lopes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HUMBOLDT, William Von. *On the spirit and organisational framework of intellectual institutions in Berlin*. Minerva. n. 8, p. 242-267, 1970

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

MARCELO GARCÍA, Carlos. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto, Portugal: Porto Editora, LDA, 1999.

OLIVIER, Reboul. *La philosophie de l'éducation*. Paris: PUF, 1993.

PETERS, F. E. *Termos filosóficos gregos – um léxico histórico*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian, 1974.

RAMSDEN, P.; MOSES, I. Associations between research and teaching in Australian higher education. *Higher Education*, Australian, n. 23, p. 273-295, 1992.

RIOS, Terezinha de Azerêdo. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SHULMAN, Lee. Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*. Associação Americana, v. 2, n. 15, p. 4-14, 1986.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Traduzido por João Batista Kreuch. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

VAZ, Henrique C. L. *Escritos de Filosofia II – ética e cultura*. São Paulo: Loyola, 1988.

VEEN, Wim; VRAKING, Ben. *Homo Zappiens: educando na era digital*. Tradução de Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência: formação, identidade profissional e inovações didáticas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13., 2006, Recife. *Anais...* Recife: Edições Bagaço, 2006. p. 467- 484.

## ABSTRACT

This work brings theoretical reflections on needed skills for teaching and learning in the contemporary university scope. The connection between teaching and learning is implied by the break with the dominant paradigm and the rise of the emerging paradigm. The methodology used to construct

this article was the literature review. The results indicate some needs, such as: to understand teaching and research as complementary activities that benefit from each other; to adopt the epistemological position of uncertainty as an educational principle of and for research; and to build the class with the students. The challenge, therefore, is to gestate possibilities for the development of educational practices that meet those needs, in the establishment of a relational view, with greater flexibility and mobility, including those related to building bridges between university and school, as both have a lot to learn with sharing knowledge.

*Keywords: Teaching in higher education. Teaching/learning. Teaching with research. Classroom management.*

---

***Nara Eunice Nörnberg***

*Possui graduação em Pedagogia, licenciatura plena em Orientação Educacional pelo Instituto Luterano de Ensino Superior de Ji Paraná – RO (2001), mestrado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), 2003, e doutorado em Educação pela UNISINOS (2008). Atualmente é professora titular na graduação no curso de Pedagogia e demais licenciaturas; professora na pós-graduação lato sensu – curso de Gestão e Supervisão Escolar; professora colaboradora na pós-graduação stricto sensu de Psicologia Clínica na atividade de Metodologia do Ensino Superior na UNISINOS.*

*nnornberg@yahoo.com.br*

***Mari Margarete dos Santos Forster***

*Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 1970, mestrado em Educação pela UFRGS, 1979, doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1997, e pós-doutorado em Educação pela Universidade de Lisboa e do Porto/Portugal (2009). Atualmente é professora pesquisadora titular da UNISINOS. Participa do Comitê Científico do grupo de trabalho Didática da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e é avaliadora de cursos e institucional cadastrada no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).*

*mari.forster@gmail.com*

