

DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: SABERES NECESSÁRIOS AO PROFESSOR PARA A CONSTRUÇÃO CRÍTICA DO CONHECIMENTO PELOS ACADÊMICOS



André Luís Di Domênico¹



Camila Nicola Boeri²

Resumo:

Neste artigo, é feita uma análise sobre os saberes necessários aos professores para desenvolverem uma metodologia, no ensino superior, que oportunize aos acadêmicos a construção crítica e atualizada de seu próprio conhecimento. Inicialmente, serão abordados aspectos relativos à universidade como instituição questionadora e criadora de novos saberes. Na sequência, será dada ênfase à docência no ensino superior. Prosseguindo, serão destacados os saberes necessários aos docentes do ensino superior na busca pela construção crítica do conhecimentos por seus alunos. Por fim, as conclusões serão apresentadas, discutindo os conceitos desenvolvidos ao longo do trabalho.

Palavras-chave: Saberes docentes; ensino superior; construção do conhecimento.

1. Introdução

O ensino na universidade é uma prática que exige do professor uma atitude criadora, reflexiva e crítica. Nessa perspectiva, os saberes docentes têm revelado a sua importância nas disciplinas, currículo, profissão, na experiência e na produção do próprio saber fazer docente.

Ao longo da história da educação no ensino superior, muitos caminhos foram percorridos, as inovações, no processo de ensinar, tornaram-se necessidades que, cada vez mais, se fortalecem no conjunto de situações impostas pelas exigências sociais. Conforme

¹ Pós-graduando em Docência no Ensino Superior – URI – Campus de Frederico Westphalen. E-mail: andre.didomenico@gmail.com.

² Doutora em Engenharia Mecânica – Docente do Departamento de Ciências Exatas e da Terra – URI – Campus de Frederico Westphalen. E-mail: cboeri@uri.edu.br.

Freire (1997), o desafio é refletir sobre a importância de ressignificar a docência no ensino superior, partindo de um novo paradigma de ciência que se apresenta na pós-modernidade, em que as qualidades ou virtudes são construídas no esforço que se impõe para diminuir a distância entre o que é dito e o que é feito.

Para Tardif (2002), os saberes são elementos constitutivos da prática docente. O professor deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa; essas múltiplas articulações, entre prática docente e os saberes, fazem dos professores um grupo social de profissionais, cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar integrar e mobilizar tais saberes.

De acordo com Freire (1996, p.28) “o professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo”.

Neste sentido, o presente artigo utilizou-se de fontes bibliográficas para a discussão sobre os saberes necessários aos docentes de ensino superior para o desenvolvimento de uma metodologia de ensino que oportunize a construção crítica do conhecimento pelos acadêmicos. Para tanto, inicialmente será feito um estudo sobre a universidade como instituição questionadora e criadora de novos saberes, bem como sobre a docência no ensino superior.

2. A universidade como instituição questionadora e criadora de novos saberes

Durante décadas, a universidade vem sendo apontada como espaço de excelência para a construção de saberes mais elaborados. No entanto, essa proposta só será efetivada se for propiciado a todos os educadores o acesso pleno aos saberes significativos à sua formação.

Conforme Luckesi (2000), a universidade é, por excelência, o lugar do cultivo do espírito, do saber, onde se desenvolvem as mais altas formas da cultura e da reflexão. Para Pimenta (2002), a universidade é uma instituição educativa, cuja finalidade é o permanente exercício da crítica, que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão.

O ensino superior constitui-se como um dos principais motores para o desenvolvimento econômico, social e político da sociedade, sendo, ao mesmo tempo, depositário e criador de novos conhecimentos. Cabe à universidade, como instituição, tratar o

conhecimento/ciência, transformando-o/a em saber escolar, possibilitando a sua efetivação em práticas pedagógicas que garantam a aprendizagem institucional (Pimenta, 2002).

Dessa forma, a universidade é um local para a transformação da sociedade, baseada no tripé ensino, pesquisa e extensão, que se constituem nos principais alicerces para que a instituição possa desenvolver ações que valorizem o humano e justifiquem a necessidade do sujeito perceber-se como alguém responsável também por estar e participar no contexto social.

3. A docência no ensino superior

Ao pensar no sentido etimológico da palavra docência, que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender, e compará-lo ao atual contexto educacional, pode-se analisar que o conceito de docência não pode mais ser compreendido como sendo apenas um ato de ministrar aulas, visto que o seu conceito é muito mais complexo.

De acordo com Masetto (2000), a partir da segunda metade do século XX, o cenário do ensino superior, no Brasil, alterou-se significativamente. Com os recursos das tecnologias da informação e da comunicação, a produção e a socialização do conhecimento e da pesquisa, que antes eram privilégio do ambiente universitário, passaram a ser compartilhadas por inúmeros outros espaços, como laboratórios, empresas, ONGs, institutos de pesquisa, não necessariamente vinculados à universidade, assessorias a projetos públicos e privados de intervenção social e até mesmo por estações de trabalho individuais ou grupais.

Para Pimenta (2002), ser professor universitário supõe o domínio de seu campo específico de conhecimentos. Ter o domínio do conhecimento para ensinar requer mais do que uma apropriação enciclopédica, pois é nesse contexto de contemporaneidade que o professor deve se conscientizar de sua própria prática.

A prática docente, muitas vezes, demonstra uma maior preocupação com o ensino e não com a aprendizagem. Para Zabalza (2004), assume-se que ser bom professor é saber ensinar bem: dominar os conteúdos e saber explicá-los claramente. Se os alunos aprendem ou não, depende de muitas outras variáveis (motivação, capacidade, tempo dedicado ao estudo, estratégias de aprendizagem) que ficam fora do controle dos docentes. Entretanto, sendo a universidade espaço de transformação da sociedade, é necessário que os docentes tenham uma

concepção de conhecimento como construção, que incentivem a dúvida, valorizem o erro e trabalhem com base nele.

Quando se trata da formação dos docentes, é preciso considerar a importância dos saberes das áreas de conhecimento, dos saberes pedagógicos, dos saberes didáticos, dos saberes da experiência do sujeito professor. Portanto, conhecer como se dão, na prática, esses saberes são essenciais para nortear a própria prática (Pimenta e Anastasiou, 2002).

4. Saberes necessários aos docentes de ensino superior para o desenvolvimento de uma metodologia de ensino que oportunize a construção crítica do conhecimento pelos acadêmicos

Conforme Vasconcellos (2000), conhecer é construir significados, através do estabelecimento de relações no sujeito, entre as representações mentais que visam dar conta das diferentes relações constituintes do objeto ou das diferentes relações do objeto do conhecimento com outro(s). Isso significa que o acadêmico vai construir o conhecimento a partir do seu contato, de sua interação com a realidade, ou seja, o conteúdo que o professor apresenta precisa ser trabalhado, refletido, reelaborado pelo aluno para se constituir em conhecimento.

Para Freire (1996, p.25), “não existe docência sem discência [...], pois quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém”. Neste sentido, os principais motivos da prática docente na universidade seria o exercício do pensar, buscar soluções para novos problemas, articular teoria e prática, aproximando o conteúdo ensinado às necessidades dos alunos.

Pensando-se nos saberes necessários para que os professores desenvolvam uma metodologia, no ensino superior, que oportunize aos acadêmicos a construção crítica de seu próprio conhecimento, o docente deve estar ciente de que a centralidade não está na aula em si, mas no trabalho que se quer desenvolver, destacando-se sua intencionalidade e o que ela representa em termos de produção do conhecimento.

Na sociedade atual, os docentes do ensino superior não são mais aqueles “representantes do saber”, através dos quais os alunos adquiriam informações; hoje, os professores devem pesquisar as novas informações, desenvolver criticidade frente à imensa quantidade de informações, comparar e analisar as informações procurando elaborar seu

pensamento próprio, sua colaboração científica, sua posição de intelectual e apresentá-la a seus alunos juntamente com outros autores. Dos docentes universitários, hoje é exigido dominar e usar as tecnologias de informação e comunicação como novos caminhos e recursos de pesquisa, nova forma de estruturar e comunicar o pensamento, sempre num sentido interdisciplinar.

Conforme Vasconcelos (2000), o docente deve ser um mediador da relação educando – objeto de conhecimento – realidade, ajudando-o a construir a reflexão, pela organização de atividades, pela interação; os conceitos não devem ser dados prontos; devem ser construídos pelos alunos, propiciando que caminhem para a autonomia.

Para Masetto (2000), só recentemente os professores universitários começaram a se conscientizar de que a docência, como a pesquisa e o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica. O exercício docente no ensino superior exige competências específicas que não se restringem a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou ainda apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo, além de outras competências próprias.

A partir deste novo contexto, o exercício da docência superior requer que o professor tenha consciência da amplitude que é o trabalho pedagógico e da sua função social no processo de ensino-aprendizagem do aluno, sendo que é na função da aprendizagem que os docentes devem focar sua ação. Conforme Freire (1996), é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.

Dessa forma, segundo Masetto (2009, p.4):

Trabalhar com o conhecimento nos cursos superiores implica em orientar os alunos a trilharem o mesmo caminho percorrido pelo docente: ir em busca das informações, documentá-las, compreendê-las, compará-las, discuti-las, assumirem seu significado e sua aplicação à resolução dos problemas e situações vitais pessoais e sociais. Descobrir o significado presente no conhecimento e na ciência para poderem usá-los em benefício da melhoria de vida da população a serviço da qual se colocará como profissional. Trabalhar com o conhecimento significa incentivar a abertura dos alunos para explorarem as atuais tecnologias de informação e comunicação, em geral muito conhecidas deles e por eles usadas na linha de desenvolver a pesquisa, o debate, a discussão e a produção de textos científicos individuais e coletivos. Planejar os estudos dos alunos em sua disciplina de modo que consigam ver, observar, analisar os fenômenos sob diferentes pontos de vista, integrando as diversas disciplinas curriculares, e favorecendo uma visão integrada das informações é trabalhar com a

dimensão interdisciplinar do conhecimento com os alunos. Aprender como fazer este trabalho faz parte da formação pedagógica do docente do ensino superior nos dias de hoje.

É notória a necessidade de reforçar a dimensão pedagógica da docência superior, de forma a ser capaz de adaptá-la às diferentes condições dos acadêmicos. Há a necessidade de repensar as metodologias de ensino que são propostas, necessidade de revisar os materiais e recursos didáticos e necessidade de incorporar novas vivências, entre outros aspectos. Para tanto, isso exige uma reconstrução do perfil habitual dos docentes do ensino superior.

Assim, segundo Battistel *et. al* (2011), pode-se categorizar os saberes necessários para uma prática docente superior de qualidade de acordo com os seguintes itens:

- saberes necessários à ambiência da aprendizagem;
- saberes relacionados ao planejamento das atividades de ensino;
- saberes necessários à condução da aula nas suas múltiplas possibilidades;
- saberes relacionados à avaliação da aprendizagem.

Conforme Cunha (2010), a ambiência da aprendizagem refere-se às habilidades de incentivar a curiosidade dos alunos, de envolvimento com a proposta de ensino e com as atividades dela decorrentes, bem como ao conhecimento das condições de aprendizagem e às possibilidades que articulam conhecimento e prática social. Para o autor, consiste na capacidade de motivar e mobilizar os alunos, proporcionando espaços de aprendizagens capazes de atender aos seus anseios em determinado campo de conhecimento. De acordo com Bolzan (2008), é preciso considerar que a prática educativa do professor implica possibilitar a passagem do conhecimento científico para o acadêmico e deste para o profissional, ou seja, o exercício da transposição didática no ato educativo. A transposição didática, assim configurada, exige por parte do professor um domínio que envolve os conhecimentos da sua área, os conhecimentos pedagógicos a eles inerentes e os conhecimentos do campo profissional.

Em relação ao planejamento das atividades de ensino, os saberes estão relacionados às habilidades de identificar os objetivos da aprendizagem, incluindo os métodos e as propostas da prática pedagógica, ou seja, envolve a elaboração e planejamentos direcionados à demanda de cada grupo com o qual se está trabalhando. Para Bolzan e Isaia (2006), estas habilidades devem ser pautadas na reflexão sobre o saber, o saber-fazer e suas relações.

No que tange aos saberes necessários à condução da aula nas suas múltiplas possibilidades, as práticas docentes necessitam atender aos alunos através de metodologias

diferenciadas e inovadoras, além do uso de tecnologias como recurso mediador de aprendizagens (Bolzan e Isaia, 2006; Gatti e Kachinovsky, 2005; Cunha, 2010; Zabalza, 2004). O objetivo do professor deve ser o de buscar estratégias que facilitem a aprendizagem significativa, de forma a procurar múltiplas estratégias de ensino-aprendizagem.

Por fim, os saberes relacionados à avaliação da aprendizagem exigem um conhecimento técnico e uma sensibilidade pedagógica que permitam ao professor a identificação e a leitura interpretativa do desenvolvimento de seus alunos. Pressupõem um posicionamento valorativo sobre os objetivos em questão (Cunha, 2010). Conforme Battistel *et al.* (2011), a avaliação da aprendizagem consiste na constante observação e reflexão sobre as práticas pedagógicas e se estas possibilitam a aprendizagem dos alunos. Neste sentido, este procedimento também envolve o trabalho do docente e não somente a avaliação da apropriação de conceitos por parte dos alunos, compreendendo que a avaliação é um processo complexo e que exige um olhar cuidadoso do professor sobre os processos de ensino e de aprendizagem.

5. Conclusão

Refletir sobre os saberes necessários aos docentes de ensino superior nunca será um tema esgotado, principalmente ao se considerar que a universidade encontra-se em constante processo de ampliação, sem perder de vista a sua responsabilidade social e educacional.

No que tange à prática pedagógica do docente no ensino superior, os desafios são evidentes, pois tratar desse campo do saber não é uma tarefa tão simples; requer, entre outras intenções, a preocupação em poder contribuir com os avanços científicos, através de práticas reflexivas e emancipatórias.

Dotar os professores de perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais nos quais se dá sua atividade docente é possibilitar uma mediação entre os significados dos saberes da docência no mundo atual e aqueles contextos nos quais foram produzidos.

Dessa forma, conforme Pimenta (2000), repensar os ditos e não ditos do processo de articulação dos saberes postulados nas práticas dos professores efetivamente conduz a entender este estudo como o de práticas que requerem competências que possibilitem novos modos de compreensão do real e de sua complexidade.

6. Bibliografia

- BOLZAN, D.P.V.; ISAIA, S. M.A. **Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade**. Educação Porto Alegre – RS, n. 3 (60), p. 489 – 501, 2006.
- BATTISTEL, A.L.H.T.; BOLZAN, D.P.V.; JUCHEM, L.S.; WISCH, T.F. **Saberes necessários à professoralidade: trajetórias de professoras do ensino superior**. X Congresso Nacional de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, p. 7989-8001, 2011.
- BOLZAN, D. P. V. **Pedagogia Universitária e processos formativos: a construção do conhecimento pedagógico compartilhado**. In: Eggert; Traversini; Peres; Bonin. (orgs.). Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 1, p. 102-120, 2008.
- CUNHA, M. I. **A docência como ação complexa**. In: CUNHA, M. I. (org.). Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES; CNPq, 2010.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 39 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LUCKESI, C. **Fazer Universidade: uma proposta metodológica**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- MASETTO, M.; MORAN, J. M.; BEHRENS, M. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.
- MASETTO, M. T. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Summus, 2003.
- MASETTO, M. T. **Formação pedagógica dos docentes do ensino superior**. Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração. Vol. 1, n. 2, p.04-25, 2009.
- PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.
- VASCONCELLOS, C. S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. 11 ed. São Paulo: Libertad, 2000.
- ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.