

A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Kathe Regina Altafim Menezes¹

Ainda que fôssemos surdos e mudos como uma pedra, a nossa própria passividade seria uma forma de acção. Jean-Paul Sartre

Resumo

Este artigo pretende demonstrar como as transformações da sociedade contemporânea tem consolidado a educação como um fenômeno de muitas faces, onde é possível identificar os aspectos que impulsionam o desenvolvimento do professor do ensino superior: como a transformação da sociedade, seus valores e suas formas de organização e de trabalho; o avanço exponencial da ciência nas últimas décadas; a consolidação progressiva de uma ciência da educação, possibilitando a todos o acesso aos saberes elaborados no campo pedagógico. Assim, revelam-se novos paradigmas e a necessidade da consciência reflexiva do profissional docente.

Palavras-chave: Docência no Ensino Superior, Prática Pedagógica, Paradigmas.

INTRODUÇÃO

A docência no ensino superior tem sido exercida por profissionais das mais variadas áreas do conhecimento, entretanto, alguns desses jamais teve qualquer contato com estudo de didática pedagógica, isso porque as instituições de ensino superior tem privilegiado a experiência profissional do docente na sua área de formação, contribuindo desta maneira para a desvalorização da capacitação pedagógica. São profissionais que se apresentam na sociedade, por exemplo, como advogados renomados e respeitados na seara forense, decidindo e atuando na docência paralelamente a sua função de profissionais liberais.

O tempo dedicado ao magistério restringe-se a poucas horas por semana e suas jornadas não propiciam um trabalho de desenvolvimento com os alunos e os demais colegas que lecionam no curso, até mesmo

¹ Professora do Curso de Direito. Mestranda em Ciência da Educação, Especialista em Ciência da Educação, Especialista em Direito Público, Especialista em Direito Processual do Trabalho, Especialista em Direito Processual Civil, Graduada em Direito.

com a própria instituição. Esses profissionais que atuam na docência destacam-se pela grande contribuição de experiências vivenciadas em sua área de atuação, uma vez que conseguem atrair a atenção dos alunos com os desafios e as exigências do verdadeiro mercado de trabalho. Transportam, portanto, a realidade para a sala de aula, contribuindo significativamente na formação acadêmica. Cunha e Leite (1996, p. 86) confirma essa identidade ao observar que:

O professor é valorizado principalmente pelo êxito que alcança no exercício de sua atividade como profissional liberal. Entre os indicadores desse estado estão a localização de seu consultório/escritório, a classe social e o poder aquisitivo de seus clientes, os casos “importantes” em que obteve sucesso no encaminhamento, os congressos de que participa, devidamente divulgados para o público, e a relação afetiva que tem com os estudantes que, na maioria das vezes, já foram rigidamente selecionados pelo sistema educacional.

Ocorre que, grande parte desses docentes nunca esteve em contato com a formação pedagógica que atendesse a esse papel de professor que eles se dispõem a desenvolver com seus alunos, e tampouco, se preocupam com esse conhecimento.

[...] os professores ligados a profissões liberais nem sempre estão preocupados com a realização de cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado ou doutorado), porque não são eles que os projetam valorativamente. Também, não são os que mais se envolvem com a pesquisa, apesar de estarem sempre atentos a seus resultados e ao conhecimento de última geração. A extensão está presente como um meio de aprendizagem na forma de assistência, cumprindo mais a lógica da prestação de serviços do que de compromisso político-social. (CUNHA e LEITE, 1996, p. 87)

No decorrer do processo de ensino-aprendizagem o professor assume uma pedagogia ao eleger determinados procedimentos a fim de atingir seus objetivos em sala de aula, visando possibilitar a aprendizagem de conhecimento dos seus alunos, neste passo, surge o verdadeiro desafio pedagógico. Assim, para que o processo de ensino-aprendizagem seja desenvolvido a contento, o professor, além do conhecimento específico da sua área, necessita ainda do conhecimento

pedagógico que o habilite a trabalhar seu conteúdo de forma a promover verdadeiramente a aprendizagem do discente.

Nessa esteira a tarefa docente torna-se complexa, difícil e desafiadora, e requer daquele que a executa determinadas características peculiares que não podem ser negligenciadas, conduzindo à imperiosa necessidade de desenvolvimento de competências pedagógicas que se confrontem de forma conciliatória com todas as tarefas intrínsecas à profissão do professor no ensino superior, sem contudo, desmerecer o conhecimento de sua área específica, que aliado ao desenvolvimento cognitivo pedagógico, capacidade técnica e a constante atualização constituem um conjunto de competências inerentes a qualquer docente.

O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E A CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

Situando historicamente o ensino superior no Brasil, temos que o início dos cursos superiores ocorreu a partir do ano de 1808, quando o rei e a Corte Portuguesa transferiram-se de Portugal para o Brasil². Antes disso, porém, os brasileiros interessados em fazer curso de nível superior, geralmente, deslocavam-se para Portugal.

A Coroa Portuguesa tinha uma grande preocupação em relação à formação intelectual e política da elite brasileira, evitando quaisquer possibilidades de desenvolvimento de ideais de independência, com o propósito de manter o Brasil como colônia.

Todavia, com a transferência da Corte Portuguesa para o Brasil e a interrupção das comunicações com a Europa, tornou-se imprescindível a formação de profissionais que correspondessem a esse novo cenário e, como consequência, a imperiosa necessidade de criar cursos

²BRANDÃO, J. E. de A.A Evolução do Ensino Superior Brasileiro: uma abordagem histórica abreviada. São Paulo: Pioneira, 1997.

superiores que atendessem essas formações. Quando então, em meados de 1820, surgiram as primeiras Escolas Régias Superiores - no Estado de Pernambuco, em Olinda, a de Direito; Medicina em Salvador, no Estado da Bahia; e no Rio de Janeiro, a de Engenharia.

O modelo de ensino superior adotado quando da criação das Escolas Régias Superiores, foi o padrão francês da universidade napoleônica, em suas características de escola autárquica com uma supervalorização das ciências exatas e tecnológicas e a conseqüente desvalorização da filosofia, da teologia e das ciências humanas. Entendeu-se por bem, não transplantar o conteúdo político de instituição centralizadora, de órgão monopolizador da educação geral destinado a unificar culturalmente o país e integrá-lo na civilização industrial emergente. A organização administrativa fragmentada, impossibilitava qualquer forma divergente de pensamento, criando-se assim, uma unidade impositiva. Assim, quando do seu surgimento, o ensino superior no Brasil, era dotado de forte natureza profissionalizante, sendo ofertado por faculdades isoladas e atendendo apenas aos interesses primeiros da elite. Pimenta e Anastasiou (2005, p. 148-149) discorrem acerca dessa realidade:

O modelo de ensino dotado nessas escolas era o franco-napoleônico, que se caracterizava por uma organização não universitária, mas profissionalizantes, centrado em curso e faculdade, visando a formação de burocratas para o desempenho das funções de Estado.

Desta maneira, os cursos superiores criados e instalados no Brasil, desde seu início, assim como nas décadas posteriores, voltaram-se diretamente para a formação de profissionais que exerceriam uma determinada profissão. Currículos seriados, programas fechados, que constavam unicamente das disciplinas que interessavam diretamente ao exercício de determinada e específica profissão.

Somente um século após o início dos cursos superiores no Brasil, mais especificamente em 1909, foi criada a primeira universidade no

país, a Universidade de Manaus; em 1912, a Universidade do Paraná; em 1920, a Universidade do Rio de Janeiro; em 1927, a de Minas Gerais; em 1937, a Universidade de São Paulo.

Ainda nessa linha, diversas universidades federais foram implantadas no Brasil entre as décadas de 1950 a 1970, além de estaduais, municipais e particulares, ocorrendo assim, a explosão do ensino superior nos idos dos anos 70.

Considerando o grande crescimento da indústria e do comércio à época, surgiu a necessidade de qualificação de mão de obra. Ocorre que o Governo Federal, incapacitado de atender a essa demanda, permitiu que o Conselho Federal de Educação aprovasse diversos novos cursos, entretanto, sem um planejamento apropriado e uma correspondente estrutura fiscalizadora, resultando o declínio na qualidade de ensino.

A REALIDADE CONTEMPORÂNEA DO ENSINO SUPERIOR

Atualmente, o ensino superior no Brasil, encontra-se numa fase de grande turbulência pelas alterações introduzidas, sobretudo, nas últimas duas décadas, quando houve deflagrado uma autocrítica por parte de diversos membros participantes do ensino superior, principalmente de professores, sobre a atividade docente, identificando nela um valor e um significado até então não considerados.

A sociedade brasileira hoje, em decorrência da evolução vive em diversos níveis, sendo afetado pelo desenvolvimento tecnológico em dois aspectos que são o coração da própria universidade: a produção e divulgação do conhecimento e a revisão das carreiras profissionais, como afirma Masetto (2003, p. 13).

Até recentemente o centro maior de pesquisa, produção de conhecimento e divulgação deste era a própria universidade. A ela todos

recorriam como fonte básica e imprescindível para a aquisição, atualização e especialização de informações.

Contudo, as funções de produzir e socializar o conhecimento, hoje podem ser realizadas por outras organizações, ambientes e espaços, sejam públicos ou particulares. Desta forma, o papel de professor como apenas repassador de informações atualizadas está alcançando no seu limite, considerando diariamente estarmos sujeitos a ser surpreendidos com informações novas de que dispõem nossos alunos, aos quais nem sempre conseguimos acompanhar na mesma velocidade.

O ensino superior identifica, no âmbito do conhecimento, a necessidade da abertura ao diálogo com outras fontes de produção do saber, e os professores, por sua vez, já se reconhecem como não mais os únicos detentores do conhecimento a ser transmitido, e sim como um dos parceiros a quem compete compartilhar seus conhecimentos com outros e até mesmo aprender, surgindo aí um novo modelo comportamental na relação entre o professor e o aluno no ensino superior.

Nesse contexto, percebe-se que, recentemente, os professores universitários começaram a se conscientizar de que o seu papel de docente no ensino superior, como o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica que não se restringe a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor em sua área de atuação, ou ainda apenas o exercício de sua profissão liberal. É preciso ainda, competência pedagógica, pois ele é um educador.

O mundo se transformou e a sociedade brasileira encontrasse imersa em mudanças que interferem na essência da universidade - conhecimento e formação de profissionais - trazendo a reboque nessa evolução a necessidade de modificação no ensino superior e na sua ação docente.

De acordo com Behrens (2003, p. 61) tal realidade coloca para as instituições de ensino superior o seguinte impasse: “para atuar no ensino superior, a opção deve ser pelo professor profissional ou pelo professor profissional professor?”

Na atualidade, o domínio na área pedagógica tem sido o ponto mais carente dos professores do ensino superior, quando se fala em profissionalismo na docência. Seja porque nunca tiveram oportunidade de entrar em contato com a área, seja porque tinham-na como supérflua para sua atividade.

Diante disto, há o entendimento de Masetto, que o papel do professor universitário “está em crise e deve ser totalmente repensado” (MASETTO, 2003, p. 18). No âmbito da universidade, é apontado a necessidade de renovar os conceitos relativos à aula e à sala de aula; de alterar as bases das relações entre professores e alunos no sentido de uma parceria de co-responsabilidade, que facilite a participação dos alunos, que por serem adultos são também responsáveis por sua formação profissional; e de promover mudanças no comportamento do professor visando a sua efetiva participação no processo de aprendizagem.

A CONSTATAÇÃO DE NOVOS PARADIGMAS E SUAS COMPLEXIDADES

A mudança de ênfase do ensino para a aprendizagem com competência altera a concepção de docência universitária passando a função do docente a ser a ponte entre o conhecimento disponível e as estruturas cognitivas, culturais e afetivas dos alunos.

A constatação de que a tarefa docente é uma realidade complexa, difícil e desafiadora conduz à necessidade de desenvolvimento de competências pedagógicas, sociais e institucionais convergentes onde

se relacionem harmoniosamente todas as tarefas inerentes à profissão docente na universidade (CRUZ TOMÉ, 2003).

O professor nesta realidade torna-se acima de tudo um educador crítico, reflexivo e aberto às mudanças e disposto a atendê-las, capaz de identificar a necessidade de mudanças de paradigmas.

De acordo com E. Morin (1990, p. 15), paradigmas “são princípios supralógicos de organização do pensamento, princípios ocultos que governam nossa visão de mundo, que controlam a lógica de nossos discursos, que comandam nossa seleção de dados significativos e nossa recusa dos não-significativos, sem que tenhamos consciência disso.” Tais significados sugerem limites e remetem a um padrão de comportamento, influenciando nossas ações. Desta maneira, a mudança de paradigmas só ocorre por meio de um amplo processo de vivências e experiências que nos façam reestruturar e incorporar novos conceitos.

Na prática, os paradigmas atuam como seletores do que percebemos e reconhecemos e que nos levam a declinar do que não atendem as expectativas por eles estabelecidos. Assim, os paradigmas influenciam também nas ações. Convém citar Vasconcellos (2003), que defende que os paradigmas “costumam impedir-nos de aceitar idéias novas, tornam-nos pouco flexíveis e resistentes à mudanças.”

Para Behrens (2010, p. 29), a ruptura de um paradigma decorre da existência de um conjunto de problemas, para os quais os pressupostos vigentes na ciência não conseguem soluções.

A mudança de paradigmas só ocorre por meio de experiências, vivências de evidências que nos fazem confrontar com os nossos modelos atuais. Conforme Morin (1990, p. 85):

[...] um paradigma é constituído por um certo tipo de relação lógica extremamente forte entre noções mestras, noções chave e princípios chave. Esta relação e estes princípios só ocorrem

vão comandar todos os propósitos que obedecem inconscientemente ao seu império.

A sociedade caracterizada no século XX como “sociedade de produção” passa no final do século, a ser chamada como sociedade do conhecimento, ante as descobertas científicas e o conseqüente avanço tecnológico, provocando grandes mudanças comportamentais na sociedade.

Na mesma esteira, o contexto educacional que hoje se apresenta, determina novas práticas pedagógicas. Sendo assim, a prática pedagógica desenvolvida pelos professores numa sociedade de produção leva à reprodução do conhecimento, à repetição e a uma visão mecanicista do ensino, e por via de conseqüência, da aprendizagem. A influência do pensamento newtoniano-cartesiano foi contemplada nos últimos quinhentos anos na história da educação do Brasil. Como define Behrens (2010, p. 40), a trajetória histórica permite, para fins didáticos, classificar os paradigmas da educação em conservadores e inovadores.

Ante a necessidade de transpor os limites do modelo newtoniano-cartesiano, que apontava para a reprodução do conhecimento, é preciso repensar a prática pedagógica ofertada aos discentes no ensino superior.

O paradigma inovador na ciência apresenta uma nova visão de mundo, que Capra (1996, apud BEHRENS, 2010, p. 53) contribui para esclarecer:

O novo paradigma pode ser chamado de visão de mundo holística, que concebe o mundo como um todo integrado, e não como uma coleção de partes dissociadas. Pode também ser denominado visão ecológica, se o termo ‘ecológico’ for empregado num sentido mais amplo e mais profundo do que o usual.

O desafio encontra-se em buscar a superação da reprodução para a produção do conhecimento, incitando os professores a descobrirem uma prática pedagógica que ultrapasse a fragmentação e a

reprodução do conhecimento. Desta maneira, o novo paradigma sugere que o homem seja visto como um ser indiviso, que haja o reconhecimento da unidualidade cérebro-espírito levando à reintegração sujeito-objeto.

CONCLUSÃO

O ensino como produção do conhecimento aconselha energicamente o comprometimento direto do aluno. A condição de tornar o sujeito cognoscitivo enriquece a reflexão, a ação, a curiosidade, e principalmente, o espírito crítico, o questionamento e determina reformulação da prática pedagógica antes apresentada.

A atuação da pedagogia que direciona para a produção do conhecimento e que busca formar um discente crítico e criativo deve priorizar o conhecimento como provisório e relativo, inquietando-se com a identificação histórica de sua produção. É preciso estimular a pesquisa e a capacidade de produzir e reproduzir dados e argumentos.

A produção do conhecimento com independência, espírito crítico e investigativo desperta o entendimento real do conhecimento e não apenas a sua aceitação mecânica. Desta forma, na dinâmica pedagógica o professor do ensino superior deve aconselhar uma investigação supervisionada, com a finalidade de tornar o seu aluno um sujeito ativo, autor e produtor de seu próprio conhecimento.

De acordo com Behrens, (2010, p. 56) para alicerçar uma prática pedagógica compatível com as mudanças paradigmáticas da ciência, o paradigma emergente, por incluir em si e com eles relacionar-se, deve constituir uma aliança, formando uma verdadeira teia, com a visão sistêmica, com a abordagem progressista, e com o ensino com pesquisa. Essa aliança se justifica e se torna necessária em função das características de cada abordagem:

- a) A *visão sistêmica ou holística* busca a superação da fragmentação do conhecimento, o resgate do ser humano em sua totalidade, considerando o homem com suas inteligências múltiplas, levando a formação de um profissional, humano, ético e sensível;
- b) A *abordagem progressista* tem como pressuposto central a transformação social. Instiga o diálogo e a discussão coletiva como forças propulsoras de uma aprendizagem significativa e contempla os trabalhos coletivos, as parcerias e a participação crítica e reflexiva dos alunos e dos professores;
- c) O *ensino com pesquisa* pode provocar a superação da reprodução para a produção do conhecimento, com autonomia, espírito crítico e investigativo. Considera o aluno e o professor como pesquisadores e produtores dos seus próprios conhecimentos.

Ainda, Beherens, (2010, p. 56) sustenta que, a aliança ou a teia proposta nas três abordagens permite uma aproximação de pressupostos significativos, cada uma em sua dimensão.

O tamanho que essa aliança vai atingir depende da escolha e do compromisso de aprofundamento teórico-prático que cada professor dispuser de interesse e tiver a ousadia para erigir. Sabe-se que a transformação ou a nova atuação do professor não é tarefa fácil, é preciso ter de fato comprometimento e entender a necessidade de aplicar a nova tendência frente às mudanças atuais na sociedade. Nessa compreensão, Portilho e Parolin (2003, p. 125) afirma:

Ao olharmos a nossa volta, deparamo-nos com um paradoxo presente no contexto educacional. Ao mesmo tempo em que a maioria dos educadores concorda que o modelo tradicional de aprendizagem-ensino é inadequado para os novos tempos, ao entrarem em suas salas e fecharem suas portas, acabam traduzindo o modelo negado em ações que substanciam a sua prática. Nos discursos ouvidos e em estudos realizados, manifestam-se contra as práticas fundamentadas no modelo tradicional, no entanto, apesar da difusão dos novos paradigmas, das novas tendências, educacionais, os professores ainda não sabem agir diferente.

O paradigma emergente nos conduz a uma prática pedagógica nova, reflexiva, buscando o pensamento crítico sobre o todo.

A constatação de um novo paradigma, complexo e emergente, e de uma sociedade da produção do conhecimento, frente às novas tendências, necessidades e ensejos, é um grande passo para a ação da prática reflexiva e a modificação da dinâmica pedagógica. Entretanto, a transformação é pessoal, subjetiva, num contexto que depende da conduta individual de cada professor para que altere sua prática pedagógica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEHRENS, M. A. **O Paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BRANDÃO, J. E. de A. **A Evolução do Ensino Superior Brasileiro: uma abordagem histórica abreviada**. São Paulo: Pioneira, 1997.

CUNHA M. I., LEITE, D. **Estruturas de poder e decisões pedagógicas na universidade**. Campinas: Papyrus, 1996a.

_____. **Relação ensino e pesquisa**. In: VEIGA, (org). **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas: Papyrus, 1996b.

CRUZ TOMÉ, M. A. (2003). **Necesidad y objetivos de la formación pedagógica del profesor universitario**. *Revista de Educación*, 331, pp. 35-66.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia- Saberes necessários à prática educativa**; Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2006.

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

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

NÓVOA, A. (coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal, Ed. Dom Quixote, 1997

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

PIMENTA, S. C. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PORTILHO, EML; PAROLIN, I. Conhecer-se para Conhecer. IN: **Psicopedagogia. Um portal para a inserção social**. São Paulo: Vozes, 2003.

SCHÖN, Donald A. La formación de profesionales reflexivos. **Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones**. Barcelona, 1992.

VASCONCELOS, M. L. M. C. **A formação do professor do ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2000.