

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: DILEMAS E CONCEPÇÕES SOBRE ENSINO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Fábio Adriano Santos da Silva

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), fabiosilvaqui@hotmail.com

Sandra Regina Soares

Universidade do Estado da Bahia (UNEB), ssoares@uneb.br

Leonardo Machado Nascimento

Universidade do Estado da Bahia (UNEB), lnascimento@uneb.br

Eder Luis Cordeiro de Santana

Centro Universitário Jorge Amado (UNIJORGE), eder.santana@gmail.com

Mirthis Sento-Sé Magalhães Pimentel

Centro Universitário Jorge Amado (UNIJORGE), mirthispimentel@yahoo.com.br

RESUMO: Este trabalho, de natureza qualitativa, trata de um estudo sobre docência universitária. Nele apresentamos as concepções de docentes universitários sobre desafios, missão, avaliação, ensino e aprendizagem na docência superior. A leitura das entrevistas nos leva à observação da preocupação dos docentes com a formação de profissionais que atendam às exigências do dinâmico mercado de trabalho, em constante transformação e evolução, mas que, ao mesmo tempo, sejam profissionais críticos e reflexivos. Para promover adequadamente as competências exigidas, os docentes destacam a necessidade de utilizar as mais variadas estratégias de ensino e avaliação, de modo a favorecer a aprendizagem, apesar de dificuldades das mais diversas ordens.

Palavras-chave: Concepções de docência, missão docente, ensino superior.

UNIVERSITY TEACHING: DILEMMAS AND CONCEPTIONS ABOUT TEACHING AND VOCATIONAL TRAINING.

ABSTRACT: This research of qualitative nature, it is a study about the university teaching. In it we present the concepts professors on challenges, mission, exam, teaching and learning in university teaching. Reading the interviews leads us to note the concern of professors with the training of professionals that meet the dynamic demands of the labor market, constantly changing and evolving, but at the same time be critical and reflective professionals. To properly promote the skills required, professors emphasize need to use more varied teaching strategies and assessment to promote learning, despite difficulties from various orders research indicated.

Keywords: conceptions of teaching, teachers mission, university teaching.

1. Apresentando a Pesquisa

O trabalho aqui apresentado trata de uma pesquisa desenvolvida sobre docência no ensino superior. Objetivamos conhecer as representações sobre docência universitária dos participantes do estudo, identificando as concepções de formação de profissionais subjacentes ao exercício da docência desenvolvida na educação superior, além de buscar compreender a concepção de ciência que orienta o exercício da docência na educação superior.

Acreditamos que esse estudo é relevante pelo menos por três motivos, a saber: 1 – devido à busca e ingresso, cada vez maior, de pessoas no ensino superior almejando uma formação que lhes dê melhores oportunidades de inserção no mercado de trabalho; 2 – devido às limitações, dúvidas, concepções e dificuldades que comumente são apontadas pelos docentes em reuniões e nos corredores das instituições acerca da docência no ensino superior, principalmente em início de carreira, questões estas que podem comprometer tanto a atuação desses docentes quanto a formação dos discentes; 3 – devido a oportunidade dada aos docentes para que reflitam, mesmo que brevemente, sobre suas concepções, sobre os problemas apontados por eles mesmos, sobre as ações tomadas para melhorar sua atuação docente, e sobre a forma como observam e compreendem a importância das suas escolhas frente à formação dos discentes.

Para construir os argumentos que deram base ao estudo, tomando como referenciais teóricos, entre outros, Lucarelli (2000), Sordi (2000), Monereo e Pozo (2003), Pimenta e Anastasiou (2005), Vieira (2005), Anastasiou (2005), Coutinho (2007), Anastasiou (2008), Ribeiro e Cruz (2011), Soares (2011).

Os resultados nos levam à observação do uso, por parte dos docentes, de variadas estratégias de ensino em prol da formação de profissionais qualificados para atender à demandas do mercado de trabalho ao mesmo

tempo em que se busca uma forte formação no tocante aos aspectos conceituais.

Para tornar a leitura mais dinâmica e didática, iniciamos a escrita com uma breve apresentação do trabalho, em seguida trouxemos a fundamentação teórica, posteriormente descrevemos a metodologia utilizada na pesquisa e, por fim, apresentamos os resultados e considerações finais.

2. Quem Sabe.... Ensina para o Mercado de Trabalho

A leitura de Pimenta e Anastasiou (2005) nos leva às perguntas: O que é ser um professor universitário? Qual sua missão? Quais são suas concepções de docência? Quais são as estratégias de ensino-aprendizagem que utilizam? Quais seus objetivos com o uso dessas estratégias?

As respostas a estas perguntas, longe de saturar todas as discussões que podem ser levantadas, nos levam a observação da necessidade de discutir com maior profundidade o que é ser um professor universitário, quais suas incumbências e quais estratégias comumente são utilizadas no processo de ensino-aprendizagem.

Os estudos ainda destacam que a missão da docência universitária é muito conflituosa entre os docentes. Alguns salientam que a missão é estimular a capacidade crítica-reflexiva do aluno, outros acreditam que é estimular o potencial do pensamento do aluno e formar profissionais que possam atender às necessidades do mercado de trabalho, alguns defendem o ato de relacionar a teoria com a prática. Vieira ressalta que a docência universitária envolve um conflito entre ensinar e pesquisar ao destacar que:

[...] se algum imperativo nos obriga a sermos perturbados pelo ensino, será, sobretudo, a responsabilidade moral de ser professor, ainda que esta nos roube tempo e investimento àquilo que parece prestigiar-nos no meio acadêmico: a

investigação (VIEIRA, 2005, p.12).

Por vezes, esse conflito pode levar à perda do foco sobre a missão docente: contribuir para formar profissionais competentes, críticos e reflexivos, dotados de conhecimentos técnico-científicos, políticos e sociais adequados ao pleno exercício da profissão e da cidadania (PIMENTA e ANASTASIOU, 2005; COUTINHO, 2007).

Se, por um lado, emerge a necessidade de formar profissionais críticos, reflexivos e competentes, por outro destacam-se as estratégias na transmissão de conhecimentos que fazem os discentes reproduzirem fielmente os conteúdos, apesar da forte concepção de que não é suficiente a abordagem e reprodução dos conteúdos para ser um bom docente e para preparar bons profissionais.

Conforme destacam Pimenta e Anastasiou (2005), atualmente, ser professor universitário é estar fortemente alinhado com os conhecimentos específicos, por vezes pouco valorizando o campo dos conhecimentos pedagógicos. Sob essa perspectiva, emerge a valorização dos conhecimentos específicos que são utilizados a favor da inserção dos discentes no mercado de trabalho e a favor de pesquisas nas áreas específicas. Ainda atentos a essa vertente, no tocante ao processo de ensino-aprendizagem, destaca Sordi (2000) que a marca predominante nesse processo na educação superior é a supervalorização do conjunto de informações que são repassadas, nas quais se busca garantir a densidade teórica aos discentes a fim de que respondam às demandas do mercado de trabalho.

Dessa forma, toma-se como:

[...] pressuposto que a competência profissional é grandeza que cresce diretamente proporcional ao volume de informações recebidas, em detrimento do grau de profundidade necessário para transformar essas informações em conhecimentos significativos e

duradouros (SORDI, 2000, p.233).

Para Masetto (2003, *apud* MARTINS, 2011) e Ribeiro e Cruz (2011), o paradigma conservador é a concepção (ainda) predominante dessa perspectiva de docência universitária, em que o conhecimento é dividido em conteúdos especializados, a ação pedagógica é centrada na figura do professor, o processo de ensino-aprendizagem enfatiza o ensino a partir de uma organização curricular fechada, estanque, conteudista, centrada em aulas expositivas, e as avaliações são feitas a partir de provas escritas que ressaltam a classificação e objetivam a reprodução.

Essa concepção de docência universitária é fruto de um estilo didático imposto pela epistemologia positivista, no qual se concebe o conhecimento como algo acabado, fechado e que condiz com uma didática de transmissão da parte de quem sabe (docente) para quem não sabe (discente), regido sob a proposta da racionalidade técnica, na qual se prima pelo acúmulo de conhecimentos específicos na busca para formar mão-de-obra considerada altamente qualificada para atender à demanda do mercado de trabalho (RASCO, 2000; SANTOS, 2005).

3. Metodologia

Este estudo, de natureza qualitativa, tratou de uma pesquisa empírica (GIL, 2008) desenvolvida em 2012. Contou com a participação de 4 docentes de instituições públicas e privadas de ensino superior do Estado da Bahia, no Brasil, representados pela simbologia P1, P2, P3 e P4.

A coleta de dados foi feita a partir de entrevista semi-estruturada orientada por um guia de entrevista composto por 9 Questões Orientadoras que tratavam de aspectos considerados relevantes para a docência universitária e formação profissional dos discentes. As Questões Orientadoras foram:

1 – Qual é a principal missão da docência universitária? 2 – Qual é sua concepção de conhecimento? 3 – Além dos conhecimentos específicos das suas disciplinas, que outras aprendizagens o professor universitário precisa oportunizar aos estudantes? 4 – Como é desenvolvida a avaliação da aprendizagem? 5 – O que é mais satisfatório no desenvolvimento da docência universitária? 6 – O que mais desagrada no desenvolvimento da docência universitária? 7 – Quais são os principais desafios na atualidade para o docente do ensino superior? 8 – Ser professor universitário é... 9 – Como foi para você participar dessa entrevista?

Também foi feito um levantamento do perfil dos participantes a partir da aplicação de um questionário estruturado que buscou coletar informações pessoais e profissionais acerca da idade, experiência docente, experiência em atividades não docentes e formação profissional.

A análise dos dados teve início a partir do estudo do perfil dos participantes e da transcrição das entrevistas.

Após a transcrição, as respostas integrais dos participantes foram organizadas individualmente em Unidades de Sentido e em Temas. O Tema é a ideia central de cada Questão Orientadora. Por sua vez, as Unidades de Sentido representam as diversas concepções e representações que cada participante do estudo tem acerca do Tema em questão.

Posteriormente, as Unidades de Sentido individuais foram comparadas e reorganizadas em Unidades de Sentido em conjunto, por Tema (Questão Orientadora).

Por fim, as Unidades de Sentido e os Temas em conjunto foram organizados em Categorias e analisados à luz da análise de conteúdo¹ (FLICK, 2004) e de diversas

literaturas acerca das representações apresentadas pelos partícipes da pesquisa.

4. Um Olho No Peixe E Outro... No Mercado De Trabalho: Quais São Os Resultados Dessa Situação?

Os professores partícipes desse estudo possuem as seguintes características: P1 é docente em instituição de ensino superior particular há quase 10 anos, possui graduação, mestrado e doutorado na área de humanas e atua em cursos da área de comunicação; P2 é docente em instituição de ensino superior particular, tem menos de 5 anos de experiência docente, também desenvolve atividades não docentes na área de conhecimentos específicos, possui graduação e especialização na área de saúde e atua em cursos da mesma área; P3 é docente de instituição pública de ensino superior há quase 20 anos, sem dedicação exclusiva, possui graduação, mestrado e doutorado na área de humanas e atua em cursos dessa área; P4 é docente em instituição de ensino superior pública a menos de 5 anos, em regime de dedicação exclusiva, possui graduação e mestrado na área de exatas e atua em cursos dessa área.

No levantamento ora apresentado, é possível organizar as representações dos participantes em três (3) Categorias, a saber: 1 – missão da docência universitária; 2 – desafios da docência universitária; 3 – concepções de avaliação, ensino e aprendizagem.

À luz dessa observação, os participantes destacam como missão docente, entre outras: i – a formação de profissionais críticos com habilidades e competências adequadas ao pleno

¹ Conforme apontamentos feitos por Flick (2004), a análise de conteúdo é um procedimento clássico para analisar qualquer material textual, desde mídia até dados de entrevista, objetivando a redução do material coletado a partir de três pontos básicos: 1 – abreviação do conteúdo; 2 – análise explicativa do conteúdo; 3 – análise estruturadora do conteúdo.

relevantes com significados iguais e condensação de paráfrases importantes. A análise explicativa vai em direção oposta a abreviação do conteúdo, buscando esclarecer trechos difusos, ambíguos e contraditórios. A análise estruturadora do conteúdo, por fim, envolve a busca de tipos ou estruturas formais no material analisado

exercício da profissão e da cidadania, atento às necessidades sociais e do mercado; ii – o acompanhamento, a promoção e a manutenção da evolução e motivação dos alunos; iii – a demonstração da realidade da profissão e da vida universitária. Para promover o alcance desses objetivos, os docentes pesquisados destacaram que é preciso superar alguns obstáculos que se apresentam como desafios à docência universitária, dentre as quais: i – como superar a falta de preparo didático para o exercício da docência; ii – como conseguir promover a formação dos alunos de modo mais uniforme possível; iii – como superar o uso de metodologias tradicionais, consideradas obsoletas, estimulando e mantendo o interesse dos alunos pelo conhecimento. No tocante às concepções de avaliação, ensino e aprendizagem são ressaltadas, entre outras: i – a tentativa de reproduzir a prática em sala de aula; ii – a importância da avaliação e da nota na aprendizagem.

Para tornar a leitura e discussão das representações sobre docência universitária dos participantes do estudo mais didática, identificando as concepções de formação de profissionais subjacentes ao exercício da docência desenvolvida na educação superior, a análise das entrevistas obedecerá ao uso das três (3) Categorias, nas quais apresentaremos os respectivos Temas e Unidades de Sentido, conforme exposto a seguir.

5. Categoria 1: sobre a missão da docência universitária

A Categoria missão da docência universitária envolveu os Temas: ser professor universitário; missão da docência universitária. A análise dos dados aponta como principais Unidades de Sentido concernentes à missão da docência universitária: responsabilidade e

satisfação pessoal; exploração do potencial de pensamento do aluno; formação de profissionais críticos com habilidades e competências adequadas ao pleno exercício da profissão e da cidadania, atento às necessidades sociais e do mercado; acompanhamento e promoção da evolução dos alunos; manutenção da motivação dos alunos; estimular o aprender a aprender; promover a formação de profissionais autônomos e adaptáveis às mudanças; demonstrar a realidade da profissão e da vida universitária.

A partir dessas concepções, destacamos duas vertentes apontadas pelos participantes da pesquisa como missão docente: 1 – orientar o discente à formação crítica e reflexiva; 2 – ser o contato do discente com a profissão.

Então, a gente procura durante a disciplina transformar o aluno não em um mero executor, mas dá a ele a consciência da importância do pensar criticamente. E o processo pedagógico põe essa questão de ensinar o aluno a pensar e não apenas prepará-lo para ser um mero reproduzidor no mercado. (P1).

Somos o primeiro contato que os alunos têm com a profissão, portanto temos uma responsabilidade de sermos motivadores, mostrarmos a realidade da profissão, além de apresentarmos a realidade da vida universitária, que tem como principal lição o aprender a aprender, que é algo essencial na vida de qualquer profissional. (P4).

Observamos após as explanações dos docentes P1 e P4 que o professor pode ser o primeiro profissional da área com o qual os discentes têm algum contato, então isso faz com que seja crucial a relação professor-aluno, onde os discentes começam a serem motivados ou não pela realidade da profissão. E ressaltamos, é importante fazer com que o aluno possa pensar, favorecendo a formação de um profissional crítico e reflexivo, e não apenas um simples receptor de informações. Para nortear e

alicerçar essa prerrogativa remetemos a Coutinho (2007) quando salienta que na prática pedagógica do docente do ensino superior pesquisar e ensinar são duas unidades que não podem se dissociar por entender que as atividades de investigar enriquecem a busca por conhecimentos inovadores.

Na perspectiva dos participantes da pesquisa, a missão da docência no ensino superior tem a finalidade de formar profissionais qualificados técnico-cientificamente, e para tanto são requeridas habilidades específicas do docente, uma vez que envolvem competências específicas que se entrelaçam e que não podem e nem devem ser separadas.

(A missão do docente universitário) É ser um interlocutor no âmbito acadêmico que proporciona os caminhos para cada estudante adquirir conhecimento. Oferecer os meios, as ferramentas e como utilizá-las na busca do conhecimento para formar um profissional que saiba relacionar o conhecimento teórico aos desafios profissionais que enfrentará na atividade laboral. (P3).

A missão do docente universitário é promover a formação técnico-científica e profissional geral que capacite a absorva e desenvolver novas tecnologias, estimulando a sua atuação crítica e criativa na identificação e resolução de problemas, considerando seus aspectos político-econômicos, sociais, ambientais e culturais, com visão ética e humanística, em atendimento às demandas da sociedade. Entendo que é um dos nossos papéis como docentes compreender o perfil que se deseja obter com a finalidade de dar subsídios para que nossos alunos, além de ter uma formação completa, ainda possam atender a demanda de mercado de forma satisfatória. (P4).

Enricone (2005) corrobora essa

sobre ensino e formação profissional

concepção da missão da docência universitária quando nos ensina que é missão do professor universitário participar do processo de construção da identidade política do aluno, levando-os a aprender novas formas de participação social e política de conquistas, levando-os a refletir sobre a realidade que os rodeia e buscar mudá-la na tentativa de construir um mundo mais justo. Em uma realidade globalizada, na qual os problemas tomam dimensões macro e novas tecnologias são desenvolvidas, o professor universitário deve encontrar formas de inserir em suas aulas abordagens dessa natureza.

O processo de ensino e aprendizagem vem sofrendo com uma mudança de foco. No processo tradicional, a atenção é direcionada para o aspecto de ensinar, na atividade do professor, que chega a sala de aula com *status* de uma pessoa dotada de todo o conhecimento. Neste sentido, o papel do aluno é relegado à simples expectador, onde no palco está o docente. Mas, atualmente, com as exigências do mundo de informações, o centro dessas relações passou a ser o processo de aprendizagem, e longe do papel de mero expectador, é esperado que o aluno assuma um papel de construtor do saber. O professor diante desse novo processo foi lançado à missão de mediador de aprendizagem, alguém com maior experiência que vai conduzir o aluno ao conhecimento que este poderá construir.

A autonomia profissional é a meta final do estudante universitário, e o professor deve atuar como mediador nesse processo de aprendizagem e aquisição da autonomia. Assim, a prática pedagógica do professor de ensino superior deve ser direcionada para construir nos discentes um profissional autônomo, crítico e reflexivo.

Vemos que a perspectiva dos entrevistados está em consonância com Vieira (2005), quando nos ensina que precisamos ficar atentos para não perdermos o foco da docência universitária – formar profissionais

qualificados – frente aos conflitos de *perder tempo com o ensino em vez de produzir com a pesquisa* e Garcia (1999, p.139) quando discursa que “um dos elementos positivos que encontramos na utilização do conceito de desenvolvimento profissional, reside no fato de pretender superar a concepção individualista do docente”. Nesse sentido, promover o desenvolvimento profissional do professor não é apenas questionar sobre os investimentos na participação da sala de aula, sobre a participação nas atividades e planejamento da instituição onde atua e sobre sua atuação no reconhecimento da profissão docente que exerce, mas também cooperar para que sejam disponibilizados meios que favoreçam a formação do discente da melhor maneira possível.

6. Categoria 2: sobre os desafios da docência universitária

A Categoria desafios da docência universitária envolve os Temas: aspectos positivos da docência; aspectos negativos da docência; desafios da docência universitária. A análise dos dados aponta como principais aspectos (Unidades de Sentido) concernentes aos aspectos negativos e desafios da docência universitária: lidar com a falta de ética no comportamento de estudantes; lidar com a falta percepção dos docentes e apoio das instituições; como superar a falta de preparo didático para o exercício da docência universitária; conseguir promover a formação dos alunos de modo mais uniforme possível; desvalorização profissional; superar o uso de metodologias tradicionais; sensibilizar o aluno; promover a superação dos obstáculos pelos alunos; superar o desinteresse dos alunos pelo conhecimento. Em relação aos aspectos positivos da docência, ressaltam-se:

possibilidade de contínuo e auto-aperfeiçoamento; possibilidade de estar em contato com outras pessoas (alunos); capacidade de esta sempre aprendendo.

Segundo Soares (2011):

A complexidade crescente da missão de formação de profissionais se explica, ainda, pelo impacto da revolução dos meios de comunicação que, ao democratizar o acesso aos conhecimentos de forma ágil e dinâmica, põem em cheque o papel de porta-voz inquestionável do saber assumido historicamente pelo professor universitário por meios dos métodos tradicionais de ensino.

Apesar de impactado pela dinâmica social, econômica, tecnológica e pela grave crise institucional pela qual passam as instituições de ensino superior, o exercício da docência universitária tem sido motivo de poucas reflexões pelos docentes e gestores nos meios acadêmicos na busca de caminhos que possam orientar ou estabelecer novos paradigmas para enfrentar os desafios do fazer universitário. Quando ocorrem, tais reflexões são feitas por pesquisadores sobre a docência universitária e perpassam pela falta de qualificação pedagógica do professor para o exercício da docência universitária a fragmentação curricular dos cursos, a precariedade da formação acadêmica dos discentes que chegam ao ensino superior e pela crise de identidade dos docentes gerada pela perda do *status quo* do professor como único detentor do saber, provocada pela massificação e agilidade das informações disponíveis nos diversos meios de comunicação e ambientes de redes sociais de forte apelo midiático, que conflita e rompe em definitivo com a idéia da visão tradicional do ensino baseado no monopólio do conhecimento, sem, contudo, considerar o saber subjacente do aluno como elo fundamental desse processo de ensino-aprendizagem.

Alguns docentes, quando instados a refletir sobre os desafios atuais da docência universitária, embora não possuam visões unânimes sobre o assunto, ainda enfatizam em suas falas um traço comum: *o desinteresse dos alunos pelo conhecimento*.

O desafio da docência universitária envolve a superação do comodismo, apatia e desinteresse pelo conhecimento e pressa em obter o diploma. Em geral (os docentes) conversam sobre suas dificuldades e tentativas de motivar os discentes nos encontros na sala dos professores, mas os incentivos institucionais têm sido poucos. Têm sido insuficientes. Por isso devemos ter paciência e dedicação. (P1).

É muito difícil sensibilizar o aluno. E esse é um dos maiores desafios da Universidade, do ensino. O aluno chega à sala com vários tipos de pensamentos de saberes e dificuldades. E o professor com teorias e afirmações nem sempre consegue sensibilizar os alunos. (P2).

Acho que o maior desafio hoje é transformar o processo de aprendizado em algo tão atraente quanto aquilo que dá prazer ao estudante. Hoje o estudante, principalmente com essa questão da internet, está muito vinculado a uma percepção de mundo a partir das questões da imagem. Então, hoje, as estratégias em sala de aula para cativar esse aluno precisam ser desafiadoras, porque são pessoas que tem construído competências muito refinadas a partir do contato com os meios da internet. E outro ponto muito desafiador é fazer o estudante perceber que existe um nível de profundidade de pensamento que ele precisa alcançar, porque ele está muito habituado a ter as coisas muito definidas e muito prontas. Ele precisa ter clareza que as coisas não são prontas, elas estão aparentemente delineadas, mas que

existe um potencial de criação deles para subverter aquela ordem. O mundo não está pronto. (P3).

Neste sentido, é perceptível que a velha e tradicional postura do educador foi desestabilizada e desafiada a buscar novos paradigmas de práticas pedagógicas, não mais baseadas na mera transmissão do conhecimento, mas sim apoiada em uma visão mais ampla, crítica, reflexiva na construção do conhecimento considerando as diversidades dos saberes subjacentes dos alunos, forjado pela democratização da informação.

Atentos a Soares (2011):

[...] enfrentar tais desafios de forma protagonista pressupõe, por parte dos professores universitários a busca da inovação no ensino, em outros termos, a adoção de práticas educativas que possibilitem ao estudante um papel ativo na construção do seu conhecimento [...].

Certamente, enfrentar tais desafios com base em uma nova práxis pedagógica, talvez não seja tarefa tão fácil assim, uma vez que boa parte dos docentes universitários não possui formação acadêmica voltada para o exercício da docência universitária e tendem a repetir os mesmos métodos tradicionais de ensino colocado em cheque, aprendido no curso de sua formação acadêmica e experiência da vida profissional, as quais resistem e, muito, em abrir mão para oportunizar uma nova experiência de aprendizado acadêmico específico voltado para a docência universitária.

Corroborando com essa visão, Monereo e Pozo (2003, p.20-21) enfatizam que:

Los profesores universitarios son en gran medida “ex-alumnos” más o menos aventajados, lo cual en nuestras universidades significa mayoritariamente personas competentes en anotar literalmente, retener lo copiado y transcribir lo retenido, puestos en situación de enseñar lo que se les enseñó. [...]. El proceso de

socialización del profesor universitario en calidad de docente se asienta en buena medida en sus experiencias como alumno, en especial a partir de aquellos modelos docentes que le impactaron [...].

Portanto, a formação acadêmica específica para o exercício da docência universitária constitui-se na atualidade em peça fundamental e imprescindível como pressuposto para que os docentes universitários possam enfrentar em bom termo os desafios demandados por uma sociedade forjada pela era da informação desenfreada, fragmentada, ágil, descartável e mercantilista, que muitas vezes não internalizam e valorizam a construção sistêmica do conhecimento, desprezando o sentido reflexivo e crítico do processo de ensino-aprendizagem para obter determinada titulação acadêmica.

É necessário, pois, que os professores reflitam e repensem profundamente sobre os desafios postos e busquem na sua formação acadêmica a resposta para suas inquietações, angústias e dúvidas do exercício de suas atividades docentes como forma de estimular e sensibilizar os alunos a partir de uma prática pedagógica inovadora e construtiva, uma vez que tais inquietações podem ser também o ponto de partida para que os docentes alcancem e desenvolvam os aspectos positivos apontados na pesquisa.

7. Categoria 3: sobre as concepções de avaliação, ensino e aprendizagem

Os argumentos apontados pelos participantes da pesquisa acerca da Categoria concepções de avaliação, ensino e aprendizagem, na qual estudamos os Temas avaliação, ensino e aprendizagem, nos levam a observar uma inclinação para a formação que atenda às demandas do mercado de trabalho, através da busca por relacionar a teoria com a

prática, partindo do acúmulo do conhecimento teórico e específico até a abordagem de situações práticas, tendo a avaliação o principal papel de verificar o acúmulo e a reprodução dos conteúdos ministrados.

Sob o norte de diversos estudos (LUCARELLI, 2000; PIMENTA e ANASTASIOU, 2005; BÉRDAD, 2009) vemos a exigência de que o processo de ensino-aprendizagem volte-se à formação de profissionais críticos, reflexivos, flexíveis e que sejam utilizadas estratégias de ensino inovadoras e autênticas que realmente levem à compreensão da realidade profissional e social. As estratégias de ensino adotadas pelos participantes da pesquisa têm orientações muito sutis dessa proposta e estão mais voltadas ao acúmulo e reprodução do conhecimento, tanto prático quanto teórico, do que leitura e compreensão críticas da realidade, conforme exposto nos relatos.

Eu tenho dois parâmetros. Um é o aspecto que demanda o conteúdo. Temos as referências de conteúdo que precisamos elaborar e trabalhar ao longo de um semestre. E temos uma demanda do mercado de competências, [...] esse é um mercado tanto do ponto de vista do profissional quanto do pesquisador. (P1).

As aulas são ministradas de forma participativas, usando formas lúdicas, descritivas e simulações. Divido (as aulas) em discussões de forma participativa e contínua, através da problematização das realidades. (P2).

(A estratégia de ensino se alicerça no) aprendizado baseado em problemas. Tal metodologia possibilita um acompanhamento contínuo do aprendizado dos alunos, o que permite que correções em desvios de aprendizado possam ser feitas durante o processo [...]. Também procuro acompanhar o aprendizado dos alunos através de exercícios que aplico ao final das aulas a cada novo assunto abordado, buscando avaliar o

aprendizado. (P4).

Vemos que há uma tentativa de unificar a teoria e a prática no processo de condução das disciplinas, confirmando que a teoria é um passo para o desenvolvimento da visão crítica que irá recair sobre a prática. Para tentar fazer essa relação, o cotidiano do mercado de trabalho torna-se referência para estruturar o fio condutor da aula. É o mercado quem dita as regras, dando a deixa para que o professor use em sala o que o estudante precisa saber antes de ir ao mercado de trabalho.

Sob essa perspectiva, emerge ainda a concepção empirista sobre o processo de ensino, uma vez que tal processo parte da apresentação e reprodução da realidade objetivando a fixação dos conteúdos dos quais os discentes inicialmente estão desprovidos. Atentos a Pimenta e Anastasiou (2005), seguindo esse norte a formação de profissionais nas universidades (ditas operacionais) se resume à transmissão rápida de conhecimentos para que os discentes possam ingressar rapidamente no mercado de trabalho. Sob essa perspectiva, mesmo enfatizando a relevância de discutir questões práticas, é ressaltada a importância da fixação dos conteúdos teóricos, donde fica subtendido que o acúmulo desses assuntos são os norteadores da compreensão e melhor atuação no campo da prática, reforçando os apontamentos de Sordi (2000) e Bédard (2009) sobre a supervalorização do conjunto de informações que são repassadas na busca para dotar os discentes de competências profissionais que lhes permitam estar preparados para o mercado de trabalho.

Entretanto, conforme nos ensinam Pimenta e Anastasiou (2005, p.164), cabe à universidade proporcionar um ensino que promova o “domínio de um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas que assegurem o domínio científico e profissional de campo específico”, mas é preciso que tais conhecimentos sejam abordados de modo crítico, isto é, considerando a relação com

questões sociais e históricas. Se tal cuidado não for tomado, corre-se o risco do processo de ensino limitar-se a mero transmissor e reproduzidor do conhecimento produzido em detrimento daquele que promova aprendizagem e desenvolvimento profissional adequados dos discentes.

Apesar de o ensino se alinhar com uma perspectiva empirista e reproduzidora dos conteúdos, no tocante à aprendizagem, as discussões apontadas pelos entrevistados levam a observação e defesa de uma concepção que transita entre o empirismo e o construtivismo.

[...] perceber que o aluno aprendeu, é quando ele começa a não apenas a olhar, mas a fazer críticas. A partir daí eu começo a ter noção de que ele tem referências que começam a cruzar com aquilo que ele está vendo (na prática). Quando o aluno tem postura de mera replicação, quando se torna mero executor, quando ele acha que o processo de aprender é apenas repetir, acho que o processo (de aprendizagem) não aconteceu. (P1)
(Na aprendizagem) a prioridade é uma compreensão clara do que foi discutido e não uma mera repetição dos autores estudados. Desenvolver um raciocínio crítico, individual e ao mesmo tempo fundamentado na doutrina abalizada, oferecendo o esquema em tópicos, revisando a doutrina, casos práticos e considerações dos estudantes sobre o que compreenderam. [...] a aprendizagem ocorre quando o estudante oferece algo de si, coloca-se no assunto e não se restringe a um mero reproduzidor [...]. (P3).

Observamos traços da concepção construtivista na visão dos docentes sobre o processo de aprendizagem quando ressaltam a busca de estratégias de ensino que favoreçam a participação dos alunos na aprendizagem, a ação mediadora do docente, e a formação crítica e reflexiva. No entanto, vemos tendências acerca da concepção empirista

quando as estratégias de ensino buscam promover a compreensão dos conteúdos à luz da relação com a prática. Apesar dessa observação, a fala dos entrevistados traduz a necessidade de buscar e utilizar estratégias de práticas pedagógicas de ensinagem (ANASTASIOU, 2005; ANASTASIOU, 2008) que proporcionem aos alunos construir seu próprio caminho de aprendizado baseado no raciocínio crítico e reflexivo.

Nessa vertente, os docentes observam a postura do aluno em sala de aula e tentam identificar sinais de que ele se desenvolve como indivíduo, buscando promover o aprendizado fortemente relacionado com o desenvolvimento de atividades e exercícios teóricos e práticos constantemente monitorados, observando continuamente o desenvolvimento dos alunos. Para tanto, utilizam as mais diversas estratégias de ensino, ora fortalecendo os temas abordados nas aulas teóricas com exercícios, ora promovendo o contato dos alunos com problemas reais do campo de trabalho a partir de exercícios práticos.

À luz desse norte, é preciso aguçar o olhar para eventuais falhas no processo pedagógico utilizado, pois é possível identificar no cotidiano os alunos que não se encaixam no modelo de ensino proposto, desfavorecendo o desenvolvimento de profissionais críticos e com habilidades para desempenhar suas atividades.

Por sua vez, na visão dos docentes entrevistados, a avaliação tem três funções básicas: 1 – verificar a assimilação e reprodução dos conteúdos específicos; 2 – fornecer notas e conceitos que aprovam ou reprovam os discentes; 3 – orientar o docente quanto à aprendizagem dos alunos. Normalmente a avaliação se limita a momentos pontuais a partir de provas escritas (discursivas e/ou objetivas), apesar de englobar o uso de outras formas mais flexíveis de avaliação.

À avaliação, cabe o papel de comprovar a fixação dos conteúdos que parecem estar alinhados à aprendizagem, valorizando os aspectos conceituais, ou seja, é útil para definir o nível de aprendizagem, mas não se as estratégias utilizadas pelo docente no processo de ensino favoreceram ou não a aprendizagem.

E o que eu procuro fazer no processo de avaliação é dar conta de orientar desde o contrato pedagógico e [...] os critérios envolvem a demanda do conteúdo e a demanda do mercado de competências (profissional e pesquisador). Eu utilizo uma avaliação mais formal, uma prova. E aí eu divido entre perguntas que são mais interpretativas e outras mais conceituais. (P1).

Defendo a importância de prova escrita dissertativa, que trabalhe a fixação do conhecimento e observe a capacidade de descrever sobre algo, sob a ótica do discente. [...] a prática do conhecimento sempre é uma forma de visualizar se o aluno conseguiu alcançar o objetivo da teórica, do conhecimento. (P2).

Avaliação processual e não em uma única oportunidade para aferir nota, com realização de seminários, resenhas ou outros trabalhos acadêmicos, e alguma prova (dissertativa e objetiva) passada no início do semestre. (P3).

Procuro acompanhar o aprendizado dos alunos através de exercícios que aplico ao final das aulas a cada novo assunto abordado, buscando avaliar o aprendizado dos alunos, visando avaliar o alcance da aula. Aplico provas teóricas para fazer uma avaliação mais precisa da aquisição do conhecimento por parte dos alunos. São feitas correções e discussões das avaliações com toda a turma, visando, também corrigir alguma falha na aprendizagem. Procuro ainda, manter espaços durante as aulas para que os alunos

participem e ainda possam avaliar e expor suas opiniões sobre a forma como o conteúdo está sendo abordado e remodelo minhas aulas quando necessário. (P4).

Na prática, os relatos levam-nos a observação de que a avaliação não é construída com os alunos. Ela é imposta de acordo com os parâmetros pensados pelo professor. Existe um diálogo para mostrar aos alunos o processo de avaliação, pensando-se sempre que a avaliação precisa também atender aos interesses do que o mercado de trabalho busca em um profissional. Vemos, dessa maneira, que o aprendizado do aluno está fortemente relacionado com o desenvolvimento de atividades e exercícios teóricos e práticos constantemente monitorados, observando continuamente o desenvolvimento dos alunos.

Embasados em Almeida (2011), vemos que os participantes da pesquisa utilizam a avaliação com a função de dar uma nota ou conceito, alicerçada na concepção empirista, uma vez que mede o quanto os alunos aprenderam, classificando-os, bem como a utilizam para verificar se os alunos estão desenvolvendo competências e habilidades necessárias à formação do futuro profissional, trazendo traços da concepção construtivista.

Contudo, atentos a Sordi (2000) vemos, ainda, que a necessidade expressa pelos participantes em fazer avaliações escritas emerge a concepção de um compromisso com determinado nível de exigência, inegociável, objetivo, positivista, periódico, utilizado para fechar um ciclo.

Seguindo essa orientação, ressaltamos que a avaliação parece limitada a verificar a aprendizagem dos conteúdos de tempos em tempos, quando também poderia ser utilizada pelo professor para adaptar, moldar, aperfeiçoar ou substituir estratégias de ensino.

8. Considerações Finais

À luz das discussões apresentadas pelos

participantes da pesquisa, observamos o desejo de preparar um profissional que esteja apto para atender às necessidades do mercado de trabalho. Para tanto, destacam-se os argumentos, diretos e indiretos, de que essa excelência profissional será alcançada a partir de uma sólida formação técnico-científica do discente. O fortalecimento e reprodução dos conteúdos são as chaves-mestras para o desenvolvimento das competências profissionais almejadas. Concomitantemente, os docentes apontam que é preciso que o discente também desenvolva uma visão crítica e reflexiva acerca da própria profissão, de questões sociais e de questões políticas, pontos esses que contribuirão para a formação de um profissional autônomo e apto ao exercício da cidadania.

Sendo assim, é missão do docente contribuir para a formação de profissionais autônomos e competentes, aptos a atender às demandas do mercado de trabalho e flexíveis às variações deste mercado, mas que, ao mesmo tempo, tenham visão crítica acerca da profissão.

Para orientar a formação dos discentes nessa perspectiva, os docentes buscam utilizar estratégias de ensino diversificadas, objetivando favorecer a aprendizagem dos discentes. Dessa forma, utilizam casos, apresentam situações reais do campo de atuação, levam os discentes a reflexões escritas e orais. Contudo, apesar do uso de estratégias de ensino que saem dos moldes do ensino tradicional, vemos a ênfase no acúmulo dos conteúdos, e, na maioria dos casos, os modelos do cotidiano profissional são utilizados como exemplos para favorecer a compreensão dos assuntos considerados indispensáveis à formação técnico-científica que os discentes precisam ter para serem bons profissionais. Evidentemente a preocupação em discutir conteúdos técnico-científicos não é de todo negativa, afinal não é possível ser um profissional competente sem os conhecimentos

básicos de cada profissão; todavia, precisamos ficar atentos para que não pensemos que a simples memorização e reprodução dos conteúdos são suficientes para desenvolver as competências e habilidades almejadas e formar profissionais autônomos e reflexivos, principalmente se os conteúdos abordados estiverem voltados mais à demanda de atendimento às necessidades mercadológicas do que à formação crítica dos discentes. Se esses cuidados não forem tomados, vemos o risco de não se conseguir auxiliar os discentes no decorrer da sua formação adequadamente.

Ressaltamos que, apesar da busca de estratégias diversificadas que favorece o processo de ensino-aprendizagem, a avaliação ainda é utilizada de forma tradicional, isto é, com o objetivo de observar quanto do conteúdo os alunos aprenderam, em fases estanques, em momentos de fechamento de ciclos. Em poucos momentos são apresentados argumentos que indicam que a avaliação é útil para os docentes avaliarem se as estratégias de ensino foram úteis o suficiente para atender aos objetivos propostos nas aulas.

Dessa forma, é possível destacar que a orientação da docência está fortemente atrelada ao acúmulo e reprodução de conteúdos, apesar do uso de estratégias alternativas na busca da melhor formação profissional dos discentes. Sobre essa profissionalização, vemos a busca por uma formação que, além de envolver o acúmulo de conteúdos, também desenvolva competências e habilidades que promovam um olhar crítico, reflexivo e autônomo dos discentes acerca da profissão e das suas ações no exercício profissional e na sociedade. Sob esse quadro, vemos que as inquietações, dúvidas e ação docente transitam entre uma concepção empírica e construtivista sobre o processo de ensino-aprendizagem na educação superior, na busca da autonomia profissional dos discentes.

9. Referências

ALMEIDA, L. R. M. Avaliação da aprendizagem: reflexões sobre os desafios atuais. In: RIBEIRO, M. L.; MARTINS, E. S.; CRUZ, A. R. S. *Docência no ensino superior: desafios da prática educativa*. Salvador: EDUFBA, 2011. p.81-108.

ANASTASIOU, L. G. C. Avaliação, ensino e aprendizagem: anotações para um começo de conversa. In: CORDEIRO, T. S. C.; MELO, M. M. O. (orgs.). *Formação pedagógica e docência do professor universitário: um debate em construção*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008. p.319-383.

ANASTASIOU, L. G. C. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Joinville: UNIVILLE, 2005. p.12-37.

BÉDARD, D. Ensino universitário e profissionalização: perspectivas pedagógicas. In: CUNHA, M. I.; SOARES, S. R.; RIBEIRO, M. L. *Docência universitária: profissionalização e práticas educativas*. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009. p.133-150.

COUTINHO, R. M. T. *Pedagogia do ensino superior: formação inicial e continuada*. Teresinha, 2007.

ENRICONE, D. *A sala de aula universitária como cenário da docência*. Porto Alegre: EDIPURCS, 2005, p.83-98.

FLICK, U. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2004. p. 98-112.

GARCIA, C. M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de*

pesquisa. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LUCARELLI, E. Um desafio institucional: inovação e formação pedagógica do docente universitário. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. L. M. (orgs.). *O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora*. Campinas: Papirus, 2000. p.61-73.

MARTINS, E. S. Aprendizagem: representações sociais de estudantes concluintes de cursos de licenciatura. In: RIBEIRO, M. L.; MARTINS, E. S.; CRUZ, A. R. S. *Docência no ensino superior: desafios da prática educativa*. Salvador: EDUFBA, 2011. p.31-52.

MONEREO, C.; POZO, J. I. *La Universidad ante la nueva cultura educative: Enseñar y aprender para La autonomia*. Madrid: Síntesis, 2003.

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

RASCO, J. F. A. Inovação, universidade e sociedade. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. L. M. (orgs.). *O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora*. Campinas: Papirus, 2000. p.13-58.

RIBEIRO, M. L.; CRUZ, A. R. S. O papel do professor no ensino superior: representações sociais construídas por estudantes de cursos de licenciatura. In: RIBEIRO, M. L.; MARTINS, E. S.; CRUZ, A. R. S. *Docência no ensino superior: desafios da prática educativa*. Salvador: EDUFBA, 2011. p.109-136.

SANTOS, B. S. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2005. 3.ed.

SOARES, S. R. *A pesquisa como princípio norteador da formação de profissionais na universidade: desafios e possibilidades*, 2011.

SORDI, M. R. L. Avaliação da aprendizagem universitária em tempos de mudança: a inovação ao alcance do educador comprometido. In: VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L. M. (orgs.). *Pedagogia universitária: a aula em foco*. Campinas: Papirus, 2000. p.231-248.

VIEIRA, F. Transformar a pedagogia na universidade? *Currículo sem Fronteiras*. v.5, n.1, p.10-27, Jan/Jun 2005.