

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: MAIS QUE UMA QUESTÃO DE CONHECIMENTO TÉCNICO

Ana Cristina Couto Santos da Silva

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias e Faculdade Dom Pedro II –
anacristina.coutosilva@gmail.comⁱ

RESUMO: Este artigo compõe a pesquisa sobre a formação do docente-profissional do Ensino Superior realizada no mestrado de Ciências da Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Aborda a questão da universidade na contemporaneidade, este caracterizado como um período marcado por mudanças no pensar o mundo local e global, na forma de produção e difusão de informação e conhecimento. Assim, a universidade, instituição social responsável pela produção e difusão do conhecimento deve enquadrar-se nesta nova conjuntura, incluindo a formação do docente universitário, que deve ser pensada como uma ação que tem por base o conhecimento técnico e o pedagógico, com o objetivo de favorecer a aprendizagem e formação dos discentes de uma maneira mais cidadã.

Palavras-chaves: Conhecimento pedagógico - Docência universitária — Formação do professor

ABSTRACT: This article consists research on teaching and professional training of Higher Education held in the Master of Education Sciences at the University of Lusophone Humanities and Technology. Addresses the question of the contemporary university, this characterized as a period marked by changes in thinking about the world locally and globally, in the form of production and dissemination of information and knowledge. Thus, the university, social institution responsible for the production and dissemination of knowledge must fit in this new environment, including the training of university teachers, which should be thought of as an action that is based on technical knowledge and teaching, with the goal of promote learning and training of students in a more citizen.

Key words: Pedagogical knowledge - University teaching - Teacher training

Introdução

A Contemporaneidade¹, estudada e analisada por autores como Santos (2001) e Giddens (1991, 2002), caracteriza-se como um período marcado por mudanças no pensar o mundo local e global, na forma de produção e difusão de informação e conhecimento, na comunicação entre as pessoas, transformações estas provocadas pela transição do paradigma newtoniano-cartesiano para emergente. Neste paradigma a fragmentação, certezas absolutas e inquestionáveis cedem lugar à incerteza, ao pensar e agir embasados na totalidade, na inter-relação e na complexidade.

Nesta perspectiva, exige-se da educação a responsabilidade de oferecer a formação integral² dos sujeitos. O ensino deve ter como foco principal a aprendizagem. Aos docentes cabe um repensar sobre o seu fazer pedagógico, como forma de romper com o modelo tradicional, em que existe uma passividade do aluno e uma atividade do professor. A este profissional cabe o entendimento de que “a educação é uma forma de intervenção no mundo”. (FREIRE, 2001, p. 110).

Neste contexto, a universidade³ contemporânea exerce um papel fundamental na construção de uma nova forma de pensar, agir, sentir neste novo *design* da sociedade, uma vez que é a instância da educação responsável por preparar profissionais para enfrentar as incertezas, os desafios do mundo do trabalho em prol de uma melhor qualidade de vida.

Entretanto, é preciso que os professores universitários tornem-se “profissionais reflexivos sobre suas próprias ações pedagógicas.” (EYNG, ENS e JUNQUEIRA, 2003, p. 48). É o momento de repensar o ser professor, as suas práticas, os processos formativos e os espaços de formação e atuação como forma de atender as exigências geradas pela contemporaneidade.

¹ Alguns autores chamam de pós-modernidade ou modernidade tardia, como é o caso de Hall e Giddens. Nós adotaremos o termo contemporaneidade ao nos referirmos ao período atual da sociedade.

² Entendo formação integral como aquela que favorece ao desenvolvimento sócio-cultural, cognitivo, afetivo e também do corpo físico, como forma de tornar os sujeitos mais satisfeitos em suas necessidades.

³ Utilizaremos universidade referindo-nos a ensino superior.

Schön (2000) considera o profissional reflexivo como aquele que supera a racionalidade técnica, ou seja, a “epistemologia da prática derivada da filosofia positivista, construída nas próprias fundações da universidade moderna” (p. 15).
 Afirma ainda

A racionalidade técnica diz que os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos. Profissionais rigorosos solucionam problemas instrumentais claros, através da aplicação da teoria e da técnica derivadas de conhecimento sistemático, de preferência científico. (p. 15).

Quanto a introdução nas discussões sobre a formação de profissionais da epistemologia da prática, Pimenta e Ghedin (2005) apontam que esta foi a base ao que se convencionou denominar de professor pesquisador. Arelado a esta concepção de professor, vieram a tona

[...] questões organizacionais, o projeto pedagógico das escolas, a importância do trabalho coletivo, as questões referentes à autonomia dos professores e das escolas; as condições de trabalho, de carreira, de salário, de profissionalização de professores; a identidade epistemológica (quais saberes lhes são próprios?); os processos de formação dessa identidade, incluindo a vida, a história, a trajetória pessoal e profissional; as novas (e complexas) necessidades colocadas às escolas (e aos professores) pela sociedade contemporânea das novas tecnologias, da informação e do conhecimento, do esgarçamento das relações sociais e afetivas, da violência, da indisciplina, do desinteresse pelo conhecimento, gerado pelo reconhecimento das formas de enriquecimento que independem do trabalho; das novas configurações do trabalho e do desemprego, requerendo que os trabalhadores busquem constantemente re-qualificação através de cursos de formação contínua etc. (p. 21).

Libâneo (2005) trata da reflexividade do professor sobre dois aspectos. A reflexividade neoliberal baseada no positivismo, no neopositivismo, no tecnicismo, “cujo denominador comum é a racionalidade instrumental” (p. 62). E a reflexividade crítica pautada na hermenêutica, na Teoria da ação comunicativa de Habermas.

Características comuns do contexto		
<ul style="list-style-type: none"> • Alteração nos processos de produção decorrente dos avanços científicos e tecnológicos • Estreita ligação ciência-tecnologia • Reestruturação produtiva • Intelectualização do processo produtivo • Empoderamento dos sujeitos – Flexibilidade profissional 		
Reflexividade crítica	Reflexividade neoliberal	(linear, dicotômica, pragmática)

<p>Características do professor crítico-reflexivo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fazer e pensar, a relação teoria e prática • Agente numa realidade social construída • Preocupação com a apreensão das contradições • Atitude e ação críticas frente ao mundo capitalista e sua atuação • Apreensão teórico-prática do real • Reflexividade de cunho sociocrítico e emancipatório <p>Orientações teóricas</p> <p>Marxismo/neomarxismo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construtivismo histórico-cultural ou socioconstrutivismo ou interacionismo sociocultural <p>Reconstrucionismo social</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexividade crítica <p>Fenomenologia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apreensão subjetiva do real • Reflexividade hermenêutica 	<p>Características do professor reflexivo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fazer e pensar, relação entre teoria e prática • Agente numa realidade pronta e acabada • Atuação dentro da realidade instrumental • Apreensão prática do real • Reflexividade cognitiva e mimética <p>Orientações teóricas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Paradigma racional-tecnológico • Cognitivismos • Ciência cognitiva e teoria do processamento da informação • Pragmatismo • Tecnicismo • Construtivismo piagetiano
--	--

Libâneo, 2005, p. 63.

Nesta discussão sobre o professor reflexivo, é importante que consideremos que “a experiência docente é espaço gerador e produtor de conhecimento, mas isso não é possível sem uma sistematização que passa por uma postura crítica do educador sobre as próprias experiências”. (PIMENTA E GHEDIN, 2005, p. 135). Além do conhecimento da experiência, a identidade do professor se constrói em um tripé de saberes: a experiência, o conhecimento e pedagógicos.

Feitas estas considerações, ressaltamos que neste artigo a nossa proposta é discutir, ou melhor, refletir sobre a formação dos docentes profissionais⁴, como contribuição para a discussão de que todo professor, independente do nível de atuação (Educação Básica ou Educação Superior) deve ter sua formação construída em pressupostos técnicos, científicos e pedagógicos.

⁴ Denominamos docente profissional os profissionais liberais em exercício docente no Ensino Superior.

Percurso formativo da docência universitário no Brasil

A docência universitária no Brasil inicia-se, de forma embrionária, por volta de 1540, com a Companhia de Jesus, nos Colégios nos cursos de Teologia e Artes (Filosofia). Neste período, a docência universitária baseava-se na filosofia escolástica, tendo como fundamento “a concepção do homem como criação divina, de passagem pela Terra e que deve cuidar em primeiro lugar, da salvação da alma e da vida eterna.” (ARANHA, 1996, p. 72). Seguiam a pedagogia do *Ratio Studiorum*.

Trata-se de uma educação livresca, acadêmica, universalista e aristocrática, pautada na unidade de professor e também da matéria.

O conhecimento tomado como algo posto, indiscutível, pronto e acabado, devia ser... repassado, e a memorização era concebida como operação essencial e recurso básico de ensino e aprendizagem. O material de ensino era comum a todas as escolas jesuíticas, independentemente do país em que se encontravam, e estava contido no documento chamado *Ratio Studiorum*, cabendo aos professores apenas cumpri-lo. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 146).

Neste modelo jesuítico de ensino superior, a ação docente era a de transmitir o conhecimento indiscutível, pronto e acabado para os alunos, que deveriam ser acompanhados pelos professores (sacerdotes).

A docência do ensino superior com base nos dogmas jesuíticos foi superada a partir da introdução das idéias do racionalismo iluminista, em meados do século XVIII, período em que ocorreram transformações políticas, econômicas e culturais. Vale lembrar que o Iluminismo “consistia na celebração da razão em oposição a qualquer religião revelada, consistente com a fé na ordem racional do mundo, a exaltação da ciência experimental e da técnica.” (CUNHA, 2007, p. 44), opondo-se à visão de ciência da Igreja Católica.

Neste período, há a sobreposição do antropocentrismo ao teocentrismo. O homem passa a se preocupar mais com o mundo material e objetivo do que com o celestial. Torna-se mais observador e racional. A Revolução Científica, provocada pelas descobertas de Galileu Galilei, de Nicolau Copérnico e de Isaac Newton, também contribuiu para esta mudança de paradigma.

No campo das idéias, foi René Descartes que revolucionou o mundo moderno com o método do pensamento analítico, introduzindo o racionalismo no modo de

produzir conhecimento. Esta nova forma de pensar, segundo Descartes, consiste em compreender o todo a partir da compreensão das partes.

Aliado ao racionalismo, o positivismo, doutrina iniciada por Auguste Comte, introduz a compreensão do indivíduo como aquele que passa por “diversos estágios até o estado positivo, que se caracteriza pela maturidade do espírito humano.” (ARANHA, 2006, p. 205). Segundo Cunha (2007) o positivismo ao combater o catolicismo, defendia o ensino livre de qualquer privilégio, ou seja, qualquer pessoa poderia ensinar qualquer coisa a quem quisesse, e contestava o poder da universidade controlada pela Igreja.

Com conhecimentos disseminados pela Revolução Científica e pela Revolução das idéias deu-se início a um novo período da história do pensamento educacional e, logicamente, universitário no mundo.

Como afirmam Filho Almeida e Santos (2008), o olhar renascentista introduziu no mundo universitário a ciência da natureza e do mundo físico, antes visto como campo de conhecimento da filosofia natural, e desta maneira “o ensino de disciplinas científicas começou a se organizar dentro das universidades, na nova Faculdade de Filosofia.” (FILHO ALMEIDA E SANTOS, 2008, p. 87).

A reforma feita pelo Marquês de Pombal, em Portugal e no Brasil, reestruturou a Universidade de Coimbra administrativa e academicamente, afastando a Companhia de Jesus e substituindo o estudo da filosofia e de letras pelo estudo das línguas modernas - o francês, o inglês e o italiano - bem como das ciências - matemática e física, das ciências da natureza e de disciplinas técnicas como estatística, hidrostática, hidráulica, arquitetura civil e militar.

A reforma da Universidade de Coimbra, de 1770, é a mais conhecida medida de reforma educacional de Pombal. Às suas quatro faculdades maiores, de Teologia, Cânones, Direito e Medicina, foram acrescentadas as de Matemática e de Filosofia, destinada esta ao ensino das ciências naturais. O conhecimento da natureza, baseado na observação, em vez de deduzido do pensamento dos sábios antigos, transformou-se na principal atividade não só da Faculdade de Filosofia, mas também das de Direito e de Medicina. Essa reforma, em Coimbra, ‘foi a destruição da velha Universidade, com seus colégios conventuais e o seu ensino imobilizado e imobilizante, e a criação da Universidade Moderna, muito mais aberta a toda luz que vinha dos países de Newton, Descartes, Boerhave – ao mesmo tempo que lucidamente atenta, pela primeira vez, a muitos aspectos da vida nacional.’ (CUNHA, 2007, p. 51).

A partir de 1808, com a transferência do Rei e da corte portuguesa para o Brasil, se fez necessário organizar administrativamente à Colônia. Foram criados, com a autorização do príncipe regente, D. João, os cursos superiores não teológicos, com sentido profissional prático nas áreas de engenharia civil e militar, médica, agricultura e economia. “A primeira instituição de ensino superior do Brasil foi a Escola de Cirurgia do Hospital Real Militar, fundada na Bahia em 1808. [...]. No mesmo ano, nove meses depois, foi fundada uma instituição similar no Rio de Janeiro [...]” (FILHO ALMEIDA E SANTOS, 2008, p. 93-4).

A criação de outras instituições acadêmicas – Medicina, Leis, Engenharia e Belas Artes – só aconteceu após a independência do Brasil, em 1822, mas, ressaltamos que a predominância do modelo português de universidade escolástica permaneceu e só na primeira república (1889) é que a substituição deste pelo modelo francês de liceu e *école supérieure*. Este último predominou até aproximadamente a década de 30, já no século XX.

Como afirma Cunha (2007), estas instituições de ensino superior objetivo era formação de burocratas para o Estado e especialista na produção de bens simbólicos, e, como subproduto, a formação de profissionais liberais⁵. Esta iniciativa marca oficialmente o início, de fato, do ensino superior brasileiro.

Inicialmente, a universidade brasileira seguia o modelo jesuítico, após o movimento iluminista e a reforma pombalina adotou o modelo francês, cuja concepção de universidade é de uma organização responsável pela formação de burocratas para o desempenho das funções do Estado. É o modelo de uma organização não universitária, escolas isoladas, centralizador e fragmentado, porém profissionalizante, centrada em cursos e faculdades.

A partir de então, a concepção pedagógica base da docência passa a ser a

[...] inspirada no Verdadeiro método de estudar, do Padre Luiz Antônio Verney. Esse autor inspirou-se nos pensadores que elaboravam as bases da ideologia da sociedade capitalista, principalmente John Locke. Na Educação de Locke, no Método de Verney [...], o conhecimento não deve ser retirado dos livros nem das pessoas consideradas sábias, mas da natureza. Suas leis devem ser estudadas não só para aumentar o conhecimento sobre o mundo e

⁵ Eram os profissionais que podiam se estabelecer e vender seus serviços a quem os procurassem. Enquadram-se neste grupo os engenheiros, os médicos, os advogados, os arquitetos, os agrônomos, os químicos etc. Esta expressão surge em virtude da defesa dos positivistas pelo exercício livre de todas as profissões, independentemente de qualquer título escolástico, acadêmico ou outro.

sobre o homem, como também para permitir maior eficiência na sua exploração. [...] (CUNHA, 2007, p. 57).

Entretanto, ressaltamos que a mudança no pensar não resultou na mudança no *modus faciendi* da docência universitária, permanecendo a mesma forma de ensino – aula expositiva, quase palestra, o professor o transmissor do conhecimento e o aluno um expectador. Continua-se com um ensino magistrocêntrico. Como asseguram Pimenta e Anastasiou (2002, p. 150).

Com respeito à sala de aula, esse modelo não altera as características próprias do modelo jesuítico. A forma pela qual se efetiva a relação entre professor, aluno e conhecimento se mantém. O professor é o transmissor do conhecimento e, no estudo de obras clássicas, a aceitação passiva das atividades propostas, a importância da memorização do conteúdo pelo aluno como sua obrigação primordial, a força da avaliação como elemento essencialmente classificatório são características do ensino na universidade. Reforçam-se aí, elementos do ensino jesuítico, que refletem aquele conjunto de valores e atendem aos objetivos napoleônicos, em que o processo de “condicionamento” pretendido é preservado com uma metodologia tradicional, com uma pedagogia de manutenção, não havendo intencionalidade para a criação de conhecimento.

Assim, a docência universitária era exercida por profissionais bem sucedidos no mercado de trabalho, conhecedores do “como fazer”. O ensino nestas instituições tem um caráter técnico, ou seja, de transmissão de conhecimentos e experiências profissionais por um professor que sabe e conhece para um aluno que não sabe e não conhece.

Já o modelo alemão, cuja característica principal é a resolução de problemas, introduziu no ensino superior brasileiro, no século XX, a pesquisa científica. Nesta estrutura de universidade surge uma nova forma de docência – o docente-pesquisador.

Em relação à docência universitária, segundo Pimenta e Anastasiou (2002), o modelo alemão promoveu a união de professor/professor e professor/aluno através da pesquisa, nos institutos, que tinha por objetivo a formação profissional e nos centros de pesquisa, que se destinavam ao desenvolvimento da ciência em prol do desenvolvimento do país.

Numa proposta em que ‘o professor não existe para o aluno, mas ambos para a ciência’, fica estabelecida uma forma de relação em parceria na direção da construção do conhecimento em que não prevalece tanto a figura do professor transmissor como uma metodologia tradicional autoritária, centrada no saber docente a ser transmitido. Um novo papel é solicitado ao aluno na direção da construção do conhecimento, que se entende estar em movimento e transformação. Nesse contexto deve, ao menos, coexistir uma

pedagogia da transformação (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 151).

O modelo alemão de universidade predominou no Brasil até a deflagração, na década de 60, da ditadura militar. Esta mudança no regime político do Brasil provocou mudanças em todas as instâncias do estado brasileiro. No âmbito educacional, a publicação da Lei 5.540/68, promoveu a reforma universitária e resultou em mudanças significativas no ensino superior. Houve uma separação entre pesquisa e ensino. À graduação coube a responsabilidade de formação dos quadros profissionais, reforçando o caráter profissionalizante do modelo francês. À pós-graduação coube a responsabilidade da pesquisa.

A democracia brasileira promulgou a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) – Lei 9.394/96, cuja finalidade da educação superior é criar e sistematizar, através do ensino, pesquisa e extensão, novos conhecimentos, reorganizar e difundir conhecimentos já existentes, formar profissionais e preparar pessoas para a educação permanente.

Quanto à formação docente, a nova LDBN determina o *locus* de formação do docente universitário, explicitado no Título VI, art. 66:

Art. 66 A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Apesar de já haver uma grande quantidade de profissionais com a titulação exigida pela LDBN, os problemas de caráter didático-pedagógico continuam a acontecer. As IES convivem com problemas referentes à avaliação, relacionamento professor/aluno, didática. Isto nos conduz a uma reflexão, que faremos no tópico a seguir, referente à identidade, saberes e espaços formativos do docente do ensino superior.

A seguir, trataremos sobre os conhecimentos necessários para o exercício da docência universitária.

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: MUITO MAIS QUE CONHECIMENTO TÉCNICO

Vasconcelos (2000) explicita que a preocupação com a formação pedagógica do docente universitário vai além do domínio de técnicas metodológicas ou do conhecimento de diferentes abordagens de ensino. Entretanto, demonstra sua inquietação, ou talvez seja, indignação, em relação à entrada de profissionais

liberais no campo da docência universitária, apenas com o conhecimento técnico da disciplina que irá ministrar aulas.

Também concordando com Vasconcelos, autores como Pimenta e Anastasiou (2002), Masetto (2003), Veiga (2000, 2005) pesquisam sobre a formação do docente universitário. O olhar clínico deles busca dar conta de quais as características que tornam um profissional liberal (contador, administrador, bibliotecário, analista de sistema, economista etc.) em professor e também em qual contexto dar-se-á a formação deste profissional para o exercício do magistério no ensino superior.

Na contemporaneidade, a formação do docente para o ensino superior deve transcender a visão fragmentada do conhecimento, a disciplinaridade e a supervalorização do conhecimento técnico da disciplina a ser ministrada. Este profissional necessita compreender que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” (FREIRE, 1996, p. 25).

Acreditamos que a docência no ensino superior deve ser embevecida pelo espírito socrático expresso na frase “Só sei que nada sei”. Podemos entender que o ato de ensinar na universidade deve ser exercido sob o enfoque do conhecimento como provisório, relativo e histórico. Assim, sob a ótica do paradigma da complexidade, se provoca nos docentes a busca de uma prática docente para além da fragmentação e da reprodução do conhecimento. Para além do conhecimento técnico, uma prática que entenda o ensino como produção do conhecimento que

... propõe enfaticamente o envolvimento do aluno no processo educativo. A exigência de tornar o sujeito cognoscente valoriza a reflexão, a ação, a curiosidade, o espírito crítico, a incerteza, a provisoriedade, o questionamento, e exige reconstruir a prática educativa proposta em sala de aula. (BEHRENS, 2005, p.55).

Este profissional, ao pensar a sua prática docente, deverá ter em mente o “para quê” o “para quem”, o “onde” e o “o quê” ensinar, como também “o quê sabem os alunos”, “o que querem os alunos”, “que tipo de sociedade quer no futuro”, “qual o sentido de aprender”, além de entender como se dá o processo de aprendizagem em adultos.

Na verdade, o docente universitário terá que ter competência técnica, ou seja, o conhecimento específico da disciplina que irá ministrar, mas também a competência pedagógica, isto é, o conhecimento referente ao processo ensino-aprendizagem.

Vasconcelos (2000), tratando sobre a formação do docente do ensino superior, afirma que a universidade como *lócus* de formação dos quadros profissionais de nível superior, tem como função, portanto, a formação dos seus docentes, tendo em vista questões do conhecimento técnico, mas também conhecimentos referentes ao processo ensino-aprendizagem. Afirma ainda:

... fundamental importância de levar o docente universitário,[...], a refletir sobre sua prática profissional enquanto professor. Suas facilidades e limitações, bem como as de seus alunos, devem ser analisadas no sentido de buscar o entendimento necessário da sua própria ação. Por que ensina, para que ensina e para quem ensina são questões básicas que, se respondidas, levarão imediatamente a outras perguntas decorrentes e absolutamente necessárias: como se aprende, quando se aprende e de que forma melhor se aprende? (2000, p.21).

Na docência universitária é importante que entre o professor e o discente não haja falhas de comunicação, expressas em falas discentes como “o professor sabe mas não sabe passar o conteúdo” ou “o professor não tem didática” expressas na fala dos docentes como “os alunos não estudam, por isso não conseguem ter boas notas na avaliação”.

O docente universitário deve compreender que aprendizagem é resultado de uma interação dialógica e saudável, de forma a provocar mudança de comportamento tanto do docente como do discente.

Desta forma, pensar o processo ensino-aprendizagem como ato comunicativo é compactuar com a visão de Sousa (2003) quando afirma que

Aprender e ensinar constituem duas actividades muito próximas da experiência de qualquer ser humano: aprendemos quando introduzimos alterações na nossa forma de pensar e de agir, e ensinamos quando partilhamos com o outro, ou em grupo, a nossa experiência e os saberes que vamos acumulando. (p. 35).

Considerar o ensino como sinônimo de partilhar é entendê-lo como uma ação muito mais ampla do que apenas a transmissão, apresentação ou explicação do conteúdo a ser discutido na disciplina. O ato de ensinar passa a ter a preposição com ao invés de para. Ou seja, docente e discente colocam-se na condição de ensinantes e aprendentes, sendo os dois participantes ativos do processo de construção de conhecimento. Para tanto, é preciso que o docente universitário entenda o ensinar como um verbo de ação e possuidor de duas dimensões – a da utilização intencional, a intenção de ensinar, e a de resultado, a efetivação da meta pretendida (a aprendizagem).

Assim, docência e discência se completam, caminham juntas no processo ensino-aprendizagem. Como diz Freire (1996, p. 25-6), “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender... Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa.”

Sob este ângulo, para o exercício da docência universitária é importante não apenas a competência técnica, mas também a pedagógica, a científica e a humana. A competência pedagógica, porque compreende os conhecimentos referentes ao ensino e a educação. Com este conhecimento, a docência torna-se muito mais que o “saber dar aula”. Como afirma Vasconcelos (2000), o ensino sob esta ótica contempla também questões do planejamento de ensino visto como um todo. Diz a autora

É da competência pedagógica que surge, naturalmente, o comprometimento com as questões do ensino e da Educação. É quando se trabalha a formação pedagógica do professor que se dá a ele o tempo, absolutamente indispensável, para ‘pensar’ a Educação: seus objetivos, seus meios, seus fins, seu raio de influência, seu envolvimento com a sociedade, seu compromisso com todos os alunos que pela escola passam. (2000, p. 31).

Ao pensarmos sobre a competência pedagógica, devemos ampliar a sua abrangência. Na nova conjuntura complexa, em teia, a competência pedagógica tem o significado de “fazer aula”, propriamente dito, ou seja, o momento de encontro entre os protagonistas (docente e discente) do processo de ensinagem, mas também as ações que precedem este momento. É exercer a docência universitária dentro do contexto da complexidade, considerando as implicações geradas pela visão de totalidade, e que docente e discente, ambos, são os atores daquele processo.

Para uma prática pedagógica inovadora no ensino superior é necessário que o docente universitário supere a idéia de, como diz Masetto (1998, p.11), “quem sabe, automaticamente, sabe ensinar”. Ou seja, é preciso que o professor se conscientize 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**⁶, ou, ainda, apenas o exercício de uma profissão. (MASETTO, 1998, p. 11)

⁶ Grifo nosso.

Nesta discussão sobre a docência no ensino superior, é preciso entender que assim como o médico, o engenheiro, o advogado, o enfermeiro, o economista, o contabilista etc. precisam de uma formação específica para atuar como tal, também o docente universitário necessita agregar à sua formação profissional à formação para a docência. Ou seja, a docência exige conhecimentos específicos para um exercício reflexivo, crítico e comprometido com a formação cidadã do discente.

É claro que a docência no ensino superior, assim como em outros níveis de ensino, exige conhecimentos específicos sobre o processo ensino-aprendizagem. Hoje, devemos, como docentes universitários, entender que o objetivo central do ensino é a aprendizagem dos discentes, isto é, ter o entendimento de que o nosso trabalho deve privilegiar o processo ensino–aprendizagem, enfatizando a construção e produção e não apenas a transmissão de conhecimentos. Assim, ao prepararmos as nossas aulas nos faremos a seguinte pergunta, como sugere Masetto (1998), “o que meus alunos precisam aprender para se tornarem cidadãos profissionais competentes numa sociedade contemporânea?”.

Desta forma, estaremos produzindo uma prática docente cuja finalidade é à aprendizagem significativa. Isto é, promoveremos a autonomia do discente de forma que ele se sentirá seguro e desafiado para buscar novos conhecimentos. Nesta perspectiva, ocorre uma superação de uma prática pedagógica que valoriza apenas o “escutar”, “ler”, “decorar” e “reproduzir”.

É importante que o docente universitário introduza a sua performance a cooperação, a solidariedade, a compreensão, a parceria, o diálogo, como diz João Cabral de Melo Neto em texto “Tecendo a manhã”

Um galo sozinho não tece uma manhã; Ele precisará sempre de outros galos. De um que apanhe esse grito que ele; E o lance a outro; de um outro galo; Que apanhe o grito que um galo antes; E o lance a outro; e de outros galos; Que muitos com muitos outros galos se cruzem; Os fios de sol de seus gritos de galo; Para que a manhã, desde uma teia tênue, Se vá tecendo, entre todos os galos; E se encorpando em tela, entre todos; Se erguendo tenda, onde entrem todos; Se entretendendo para todos, no toldo; (a manhã) que plana livre de armação; A manhã, toldo de um tecido tão aéreo; Que, tecido, se eleva por si: luz balão.

Referências

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil**. 3 ed. rev. ampl. São Paulo: Moderna, 2006.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. São Paulo: Papyrus, 2007.
- EYNG, Ana Maria; ENS, Romilda Teodora; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo (Orgs.). **O tempo e o espaço na educação: a formação do professor**. Curitiba: Champagnat, 2003.
- FILHO ALMEIDA, Naomar de. e SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma universidade nova**. Coimbra: Almedina, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 19 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade**. Trad. Raul Fiker. 6 ed. São Paulo: UNESP, 1991.
- GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? IN PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MASETTO, Marcos (Org.). **Docência na universidade**. 6 ed. São Paulo: Papyrus, 1998.
- SOUSA, Óscar C. de. Aprender e ensinar: significados e mediações. IN TEODORO, António e VASCONCELOS, Maria Lucia (orgs.). **Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária**. São Paulo: Cortez, 2003.
- PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho. **A formação do professor do ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2000.

ⁱ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal da Bahia, Bacharela em Comunicação Social com habilitação em Publicidade e Propaganda pela Universidade Católica do Salvador, Especialista em Administração e Desenvolvimento de recursos Humanos pela Fundação Visconde de Cairu, mestranda em Ciência da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias,

professora das disciplinas Estágio Supervisionado I e II, Didática II, Fundamentos e Metodologia da Geografia do curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade Dom Pedro II.