

A DOCÊNCIA PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM INSTITUIÇÕES DE NÍVEL SUPERIOR COMO ALAVANCA PARA O DESENVOLVIMENTO

TEACHING FOR PROFESSIONAL FORMATION IN HIGHER-EDUCATIONAL INSTITUTIONS AS A BRIDGE FOR DEVELOPMENT

Anamélia LOURINHO

Centro Universitário Municipal de Franca - Uni-FACEF
anameliacgl@gmail.com

Maria Laura PALERMO

Centro Universitário Municipal de Franca - Uni-FACEF
laupale@hotmail.com

Paulo de Tarso OLIVEIRA

Centro Universitário Municipal de Franca - Uni-FACEF
ptarsoliveira@gmail.com

Recebido em 07/2017 – Aprovado em 11/2017

Resumo

O presente artigo reflete os problemas encontrados hoje com uma nova proposta para o ensino superior como alavanca para o desenvolvimento e seu impacto na formação de futuros profissionais. A função professor de nível superior tem ao longo dos anos sofrido profundas e significativas mudanças. Quem é o professor do ensino superior? Qual a formação deste profissional para o exercício da profissão? Quais as implicações no processo ensino aprendizagem? A didática do ensino superior traz contribuições à universidade e ao desenvolvimento? Tais questionamentos discutidos neste estudo originaram-se a partir das aulas seminários da disciplina “Didática do Ensino Superior” do Programa de Mestrado em Desenvolvimento Regional pelo Centro Universitário Municipal de Franca - Uni-FACEF. Apresenta-se aqui uma pesquisa documental qualitativa etnográfica e estudo bibliográfico sobre o tema, elaborado a partir do cruzamento de reflexões sobre a docência no ensino superior apresentadas pelos mestrandos alunos da disciplina e o referencial teórico fundamentado em sua essência por Cunha (1997; 2005), Masetto (2012), Zabalza (2005), Behrens (2007) e Demo (1993). A relevância do tema vem ao encontro das mudanças ainda lentas ocorridas no meio acadêmico em consideração à demanda de inovações na sociedade atual, o que exige urgência e atenção na formação de profissionais no ensino de nível superior.

Palavras-chave: Ensino Superior. Transformações sociais. Didática. Interdisciplinaridade. Docência como Alavanca para o Desenvolvimento

Abstract

This article reflects the problems encountered today in higher education with a new proposal as a lever for development and its impact on the training of future professionals. The top-level teacher function has undergone profound and significant changes over the years. Who is the professor of higher education? What is the training of this professional to practice the role? What are the implications in the learning and teaching process? Does the didactics of higher education bring contributions to University and development? Such questions discussed in this study originated from the classes of the discipline "Didactics of Higher Education" of the Master's Program in Regional Development by the Municipal University Center of Franca, SP, Brazil - Uni-FACEF. This paper presents a qualitative ethnographic documentary research and a bibliographical study on the theme, elaborated from the cross-reflection on teaching in higher education presented by the Master's Program students and the theoretical framework based in its essence by Cunha (1997, 2005) , Masetto (2012), Zabalza (2005), Behrens (2007) and Demo (1993). The relevance of the theme is in line with the yet slow changes taking place in the academic world, considering the demand for innovations in today's society, which requires urgency and attention in the training of professionals in higher education.

Keywords: *Higher Education. Social Transformations. Didactics. Interdisciplinarity. Teaching as Lever for Development.*

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo originou-se a partir das aulas seminários da disciplina "Didática do Ensino Superior" do Programa de Mestrado em Desenvolvimento Regional pelo Centro Universitário Municipal de Franca - Uni-FACEF. A disciplina teve como objetivo "completar a formação do mestrando, em sua dimensão voltada para o ensino superior" e foi organizada em 08 encontros de 4 horas, com periodicidade

quinzenal e duração semestral, totalizando sete aulas seminários e um encontro inicial de apresentação do programa e elaboração da agenda. A cada 15 dias havia apresentações individuais de três ou mais alunos, cada qual com um tema específico pré-determinado no programa, incluindo uma leitura obrigatória determinada pelo professor, e outras adicionais de escolha do aluno. A metodologia orientada para os seminários baseava-se na interpretação de textos e mediação de debates, além da exposição e discussão de questões do ensino atual no nível superior. Totalizando em 23 apresentações de textos, foram abordadas discussões nos seguintes tópicos: transformação social e a educação; as funções da universidade e as transformações na sociedade contemporânea; ensino/pesquisa/extensão; universidade e formação profissional; a função docente no ensino superior; as dimensões da função docente e a formação do professor universitário; o projeto pedagógico e o ensino reflexivo, a interdisciplinaridade, a aula universitária e a produção de conhecimento e a avaliação na universidade.

A relevância do tema vem ao encontro das mudanças ainda lentas ocorridas no meio acadêmico em consideração à demanda de inovações na sociedade atual, o que exige urgência e atenção na formação de profissionais no ensino de nível superior.

Ter como objeto de observação a reflexão como alavanca facilitadora para as mudanças necessárias de concepções e procedimentos didáticos no ensino superior é deter-se nos diferentes modos de pensar e agir no ensino superior nos dias atuais e revelar as distintas opiniões referentes ao profissional que faz o ensino superior acontecer. O cotidiano da sala de aula, a prática profissional docente, desenvolve importante papel no processo de formação dos alunos para o desenvolvimento da consciência crítica. São tantas concepções e práticas que cabe alguns questionamentos: Quem é o professor do ensino superior? Qual a formação deste profissional para o exercício da profissão? Quais as implicações no processo ensino

aprendizagem? A didática do ensino superior traz contribuições à universidade e ao desenvolvimento? Tais questionamentos discutidos no presente artigo refletem os problemas encontrados hoje com uma nova proposta para o ensino superior como alavanca para o desenvolvimento e seu impacto na formação de futuros profissionais.

A dinâmica da pesquisa consistiu em analisar as sínteses realizadas pelos alunos ao final de cada aula-seminário, em expressão reflexiva sobre suas particulares realidades vivenciadas na atuação docente, a partir de uma revisão da literatura da referência bibliográfica apresentada e discutida em aula, procurando também descrever os principais pontos de convergências e divergências vivenciados nas discussões durante as apresentações.

2 METODOLOGIA

Apresenta-se aqui uma pesquisa documental qualitativa etnográfica, e estudo bibliográfico sobre o tema. Segundo Lüdke e André (1986), os documentos constituem uma forma poderosa de onde podem ser verificadas as afirmações do autor. Representam ainda uma fonte “natural” de informação por não serem apenas uma fonte de informação contextualizada, mas por surgirem de um determinado contexto e fornecerem informações deste mesmo contexto. No caso do presente trabalho, os relatos dos alunos surgiram a partir da participação em aulas-seminários que relacionavam suas experiências pessoais como profissionais do ensino superior, o material acadêmico estudado e as discussões vivenciadas em sala no decorrer do semestre.

Godoy (1995) apresenta três fases fundamentais de análise de uma pesquisa documental: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. O processo analítico se deu a partir desta orientação, sendo que sua primeira fase, a pré-análise, ocorreu a partir de uma leitura e exame inicial exploratório dos relatos apresentados em formato de material impresso entregue pelos alunos da disciplina a cada encerramento de aula-seminário.

Após o exame inicial foi feita uma organização dos registros, formando um momento de intenso trabalho, mas também de grande satisfação, pois à medida que a leitura acontecia, a memória das discussões e vivências dos seminários tornavam-se cada vez mais nítidas na memória.

Realizadas as anotações de pontos relevantes, organizou-se então o agrupamento dos principais pontos de convergência e divergência das ideias centrais dos mestrados. Neste momento o objetivo específico foi compreender e descrever as reflexões destes, que em grande maioria já estavam no exercício da docência no ensino superior. As apresentações realizadas durante os encontros das aulas-seminário da referida disciplina também tiveram grande contribuição, pois possibilitaram conhecer com mais profundidade as práticas e concepções de ensino destes alunos mestrados, conhecer o que pensam e como agem em relação à prática em sala de aula e como veem a construção do papel do professor, assim como a contribuição da didática no fazer docente e as contribuições da universidade como alavanca de desenvolvimento.

Na segunda fase tratamos de explorar o material, adotando procedimentos de codificação, classificação e categorização. Procuramos construir os elementos norteadores a partir de uma classificação do conteúdo e percepções relevantes para a análise crítica dos dados que alavancam o desenvolvimento, e em especial do papel da universidade e a importância do fazer docente na formação integral do aluno.

Na terceira fase do trabalho, tratando-se de uma fase de análise de conteúdo, recorreuse aos estudos de textos relevantes, alguns já lidos durante o programa e outros em busca de esclarecimentos dos dados que foram levantados. Além de uma interpretação a partir de uma visão holística dos fenômenos analisados, utilizando-se também, de técnicas qualitativas para condensar as observações encontradas nas sínteses em busca de padrões e relações implícitas. Segundo Godoy (1995), a interpretação dos fenômenos deve ir além do conteúdo do documento manifesto, pois interessa ao pesquisador o conteúdo latente.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 As transformações na sociedade contemporânea e a função de professor de ensino superior

A função professor de nível superior tem ao longo dos anos, sofrido profundas e significativas mudanças. A difícil passagem de foco, que antes era centrado no papel do professor e seus conhecimentos acumulados para, o que hoje se busca, um novo foco, o centrado no aluno e na formação integral e emancipatória. Roget e Serés (2014) comentam que as discussões em torno da formação profissional docente constituem como o centro das problemáticas educacionais, porque estão imersas em um contexto onde os processos de descentralização da gestão pedagógica e das transformações da sociedade demandam rever as funções e tarefas dos professores.

“Seria importante que cada vez mais professores se sentissem responsáveis pela política de formação contínua e interviessem individual ou coletivamente nos processos de decisão” (PERRENOUD, 2000, p. 169).

Também comenta Perrenoud que um profissional deve ser capaz de solucionar os problemas que surgem durante sua prática, muitas vezes sobre pressão, saber buscar soluções adequadas para os problemas, o que exige de certa forma criatividade e conhecimento acadêmico, especializado, para lidar com situações complexas.

Neste sentido o professor não mais demanda só a informação, os saberes acumulados, pois o acesso à informação na sociedade atual é rápido e via internet, cabe então uma nova função docente: a de mediar a formação de habilidades e competências genéricas. Competências genéricas caracterizam o modo de operando formando em sua atuação cidadã e profissional, e indicam de qual maneira a universidade espera que seus egressos exerçam sua profissão e atuação na vida adulta. Espera-se que o ensino contribua para a

construção de um projeto sustentável de vida destes alunos.

3.2 Universidade, docência e desenvolvimento de competências

Segundo Villardón-Gallego (2015) um currículo baseado em competências genéricas apresenta programas focados mais na prática do que no conteúdo, preservando a relevância do que se aprende e facilitando a integração do conteúdo a situações complexas e favorecendo assim a autonomia do aluno.

O docente universitário, ao focar no desenvolvimento de competências genéricas em seus alunos, se centra na aprendizagem e propicia a oportunidade aos alunos de se tornarem pessoas hábeis a gerenciar seus próprios recursos para aprender criativamente ao longo da vida.

Neste sentido o aluno deixa a situação de ouvinte passivo e passa a ser um construtor de conhecimento. O professor deixa de ser o detentor do saber ao dar aulas e passa a ter o papel de colocar o aluno para trabalhar e buscar conhecimento. Nesta nova perspectiva o quadro e ou a projeção passa a dar espaço para a pesquisa e a interação social, prevalecendo um sistema de cooperação, os alunos não mais estão sentados passivamente em carteiras, olhando e ouvindo o professor, agora eles interagem e estão em grupos trabalhando. Derrubase assim as paredes da sala de aula e o contexto social começa a fazer parte integrante das pesquisas e estudos em questão, o conhecimento começa a ter novo significado, o de alavancar o desenvolvimento.

A atuação docente deve ter como meta o desenvolvimento das capacidades de reflexão, cooperação, comunicação, empatia, capacidade crítica e auto-motivação. A última como fator crucial do processo de aprendizagem, já que o mesmo ocorre dentro do indivíduo e este precisa ser capaz de construir conhecimento com seus próprios meios, estabelecendo estratégias de aprendizagem contínua.

Zabalza (2002) comenta que a universidade não pode restringir-se em ocupar uma posição secundária, como a instituição social que dá títulos, delegando poder e privilégio social. O sentido do ensino universitário deve ir muito além, demandando mudanças e transformações na busca de um sentido mais formativo. As demandas do mundo produtivo hoje implicam em não só ater-se a um grande volume de conhecimentos ou formação técnica especializada, solicitam outros tipos de habilidades, gente que saiba como aprender, que seja capaz de tomar decisões, que seja consciente de si mesma, que saiba se comunicar. Propõe enfim a formação como tarefa ao longo de toda a vida.

Podemos inferir então que não basta o professor saber a especificidade da disciplina que ministra, cabe a ele agora ministrar um contexto de aprendizagem bem mais amplo, criativo e construtivo, aberto a variáveis, sem o controle anterior das aulas diretivas e objetivas. Abrir espaço para a participação discente é abrir mão do controle e caminhar por caminhos de auto-organização e construção de saberes, que por muitas vezes trilham caminhos desconhecidos e conflitantes. O profissional docente que lida com tamanha complexidade precisa ter desenvolvido habilidades interpessoais, para conduzir um bom diálogo, reflexivo e democrático, desprovido de julgamentos e preconceitos, possibilitando o livre exercício do pensar sem perder o eixo do tema em questão, mas abrindo para uma formação que vai além do conteúdo, que seja também de diversidade e cidadania.

3.4 O contexto da formação do docente

Para uma melhor compreensão da atuação do docente universitário atual é importante considerar o contexto de sua formação histórico-social, sua subjetividade e o modelo de ensino-aprendizagem ao qual foi submetido, além das diversas formas como estes aspectos são manifestados em sua prática pedagógica a partir da repetição dos paradigmas vivenciados em sua formação. Tais paradigmas são passíveis de quebra a partir de vivências que possibilitem a

aprendizagem de novas técnicas e elaboração de nova atuação docente.

Programas de licenciatura e programas de mestrado e doutorado que incluem iniciação à prática docente podem contribuir para que novos paradigmas sejam formados e perpetuados pelo professor em sua atuação, oferecendo um novo modelo a ser seguido pelo discente.

O docente universitário deve ser preparado para atuar como um mediador da aprendizagem e representante de uma educação emancipatória. É necessário saber promover no discente a curiosidade investigativa como caminho à autonomia.

Considerando que a aprendizagem ocorre na mente do estudante, o papel de mediador do docente é crucial para que este processo ocorra de maneira a formar um profissional que seja curioso pelo conhecimento, com interesse à pesquisa e à ciência, motivado e participativo.

Por fim, a atuação do docente exige treino e preparo didático pedagógico para que seja eficiente e atinja o seu objetivo final: a aprendizagem e o protagonismo do aluno.

Ao levar em conta apenas a titulação do docente como critério de seleção, a universidade não está garantindo que este docente tenha sido capacitado para a profissão. O título de mestre ou doutor não necessariamente indica que o mesmo tenha sido preparado para a atuação em sala de aula.

Muitas vezes a realidade brasileira apresenta que, no mercado de trabalho, titulação é confundida com experiência e conhecimento pedagógico.

Soares (2013) apresenta que no período de 2003 a 2012 a quantidade de doutores atuantes em docência nos institutos federais de educação superior aumentou mais de 35%:

Ao considerar-se a titulação dos docentes também como indicador de qualidade, observa-se que em 2003 as Ifes contavam com 6,55% de docentes apenas com a graduação, 10,33% eram especialistas, 32,47% eram mestres e 50,95% eram

doutores. Em 2012 esses números passaram por uma grande modificação, com a redução do número de docentes somente graduados para apenas 2,01% e docentes especialistas para 3,75%. Entretanto, a maior diferença aconteceu entre os docentes mestres e doutores, com a redução para 25,45% do quantitativo de mestres e um crescimento relevante no número de doutores, alcançando o percentual de 68,78%. O grande destaque deve ser dado ao aumento de mais de 35% no quantitativo de doutores nas Ifes no período de 2003 a 2012. (Soares, 2013)

Embora no Brasil a exigência por titulação dos docentes tenha aumentado nas últimas décadas, não há exigência do mercado de trabalho para que o docente apresente quaisquer capacitações pedagógicas específicas. A discussão em torno do preparo à docência no ensino superior nos leva a questionar a massificação do ensino superior e a contratação de docentes despreparados para uma atuação acadêmica.

Muitas vezes tais contratações se baseiam na tentativa de atrair novos alunos para cursos de formação no ensino superior. Para Behrens (2007):

Os gestores muitas vezes acreditam que ofertar pequenos momentos com a apresentação de profissionais experientes pode impulsionar as transformações significativas na docência em sala de aula. A experiência vivenciada junto com professores universitários permite afirmar que esses encontros servem como provocação, mas não instrumentalizam os profissionais para modificar a docência. (Behrens, 2007)

A autora ainda afirma que “alguns professores de maneira voluntária buscam investigar novas metodologias para ensinar e aprender”, mas que a realidade mostra que muitos dos docentes resistem às pressões externas de alunos e gestores, mantendo os paradigmas conservadores aos quais eles mesmos foram submetidos.

3.5 Oportunidades e incentivo

A realidade apresentada acima poderia ser diferente se fosse oferecido ao docente oportunidades e incentivos para explorar, trabalhar e desenvolver novos caminhos pedagógicos. Esta necessidade é manifestada nos relatos dos discentes do mestrado em estudo neste artigo:

“A educação ainda se dá em sua maioria de modo tradicional/positivista”.

“Acredito que os docentes têm consciência de seu papel, mas nem sempre colocam as mudanças necessárias a favor de sua prática”.

“A ciência na universidade é positivista, mas indica uma necessidade de mudança”.

As pressões das mudanças sociais emergentes hoje no Brasil como: política, ética, violência, baixos índices na formação escolar, falta de capacitação dos trabalhadores, enfim muito do que diz respeito à formação humana no que se entende como índices de qualidade, hoje, recaem a culpa na educação e conseqüentemente ao profissional que faz a educação dentro das instituições de ensino, o professor. Não intencionando eximir esta responsabilidade dos docentes, é ainda importante notar que em uma sociedade onde o desenvolvimento social de fato acontece de forma sustentável, cabe ao estado e à família a responsabilidade e o cuidado com a formação das novas gerações. Sendo, neste sentido, a formação escolar e acadêmica o meio onde se pratica o que deveria ser pensado por estas duas instituições: estado e família.

Em geral, os discursos das mídias sobre o baixo desempenho dos alunos e os problemas sociais recaem sempre sobre as instituições de ensino, sobre os profissionais de educação, e sobre o professor, agravando o mal-estar docente.

3.6 Tecnologia e pesquisa

A resistência a novas tecnologias também veio ao palco das discussões sobre o malestar docente. As grandes mudanças sociais no que tange a recursos tecnológicos que possibilitam a aprendizagem de forma mais dinâmica, inovadora, criativa e interdisciplinar, traz grande

incômodo aos professores. Isto se dá não somente em relação ao saber manusear os equipamentos eletrônicos devidamente, mas principalmente sobre as habilidades que o uso de diferentes linguagens visuais, auditivas, artísticas, estéticas, com novas dimensões de tempo, espaço e movimento, mas, sobretudo, pelo diálogo que acontece nestes momentos, possibilitando o exercício do livre pensar, a interdisciplinaridade, o trânsito entre as inteligências múltiplas, não limitando as áreas das disciplinas:

“...sair dos padrões do ensino em caixinhas e trilhar novos caminhos, o uso das problematizações e de diferentes linguagens, possibilitando uma visão mais holística em relação ao conhecimento.”

Não se trata em si de usar novas tecnologias e equipamentos de última geração, tratase de uma mudança profunda na visão do processo de ensino aprendizagem, contextualizando o que se aprende na vivência cotidiana, que não é separada, mas extremamente complexa quando o conhecimento assume a função de alavancar o desenvolvimento pessoal e social.

“Que haja ainda incentivo à investigação é a atitude pesquisadora, passando da práxis repetitiva a práxis inventiva que inclui sempre produção de algo novo...”

Cunha (2005) em suas reflexões sobre a uma nova proposta para o ensino superior caracteriza a ideia de indissociabilidade nas atividades pedagógicas, o uso de novas tecnologias requer ação de ensino, pesquisa e extensão, mas, sobretudo o desafio da indissociabilidade entre eles:

(...) entendem a pesquisa como um instrumento do ensino e a extensão como ponto de partida e de chegada da apreensão da realidade. Mais do que uma atividade, a pesquisa é entendida como uma atitude própria do sujeito cognoscente. Ela traduz o sentimento de busca, de indagação que toda a aprendizagem requer. A extensão, por sua vez, constitui-se na leitura da realidade, aquela que é matéria prima para a

construção da dúvida acadêmica. (Cunha, 2005, p.14)

Para Oliveira, a pesquisa no ensino e o ensino da pesquisa são reflexões pontuais nos projetos dos docentes:

A educação, em qualquer de seus graus, sobretudo no superior, e suas diversas áreas, vem sendo instada a “preparar para o imprevisível”, com a formação de sujeitos emancipados, capazes de interpretar e repensar a realidade que os cerca. Serão assim se para tanto estiverem devidamente instrumentalizados e imbuídos da atitude de pesquisa. (Oliveira, 2000, p. 16)

Nessa nova ótica o uso de novas tecnologias, requer atitudes inovadoras, espontâneas e criativas, vai muito além dos conhecimentos cognitivos, transitam pelo comportamento investigativo e adentram no campo dos sentimentos e das emoções deste profissional, que aprende ao mesmo tempo em que ensina.

“Vejo com dificuldade o entendimento real do modelo novo, pautado no protagonismo do estudante e no professor mediador. Vê-se sobre este paradigma o aprendizado como mudanças de comportamento através de experiências do sujeito com o mundo.”

3.7 Protagonismo discente e valorização docente

O protagonismo do aluno é visto com grande receio e tido como causador do mal-estar docente. Será devido à dificuldade do professor em perder o status da fonte de informação ou será a dificuldade em estabelecer um trabalho de mediação? A mudança do foco do professor para o aluno é de grande incomodo quando não entendida e vivenciada positivamente. Neste sentido cabe lembrar as reflexões entre autoritarismo e autoridade, a postura autoritária afasta a participação discente e limita o diálogo, enquanto que a postura de um professor que tem autoridade, segurança e firmeza, conduz com eficácia discussões e conflitos ricos em trocas e aprendizagens.

No que tange à desvalorização docente, não se falou muito em relação à remuneração, talvez pelo fato de muitos dos alunos do mestrado serem professores com pouco tempo de carreira, a maior parte das discussões transcorreram sobre o tempo, ou melhor, da falta de tempo: não se tem tempo para estudar, para fazer novos cursos, para a pesquisa e extensão, do tempo gasto nas atividades e elaborações das aulas, para as correções de atividades e provas, e também o tempo das aulas, como não sendo suficiente para se dar uma aula diferenciada.

Enfim a relação tempo é algo a ser refletido na vida do professor, pois dar aulas requer tempo e o que vemos hoje é um paradoxo em relação aos questionamentos comuns que este profissional, o professor, recebe:

*“Você só dá aulas ou trabalha também?”
Como se dar aulas fosse “um bico” e não uma profissão. Questionamentos como estes desqualificam a profissão, o profissional do ensino se vê na suficiência do trabalho para satisfazer as necessidades básicas, vemos professores que precisam trabalhar três turnos para terem uma renda digna, outros que possuem outras atividades que auxiliam na renda, chegando a praticar várias profissões ao mesmo tempo:
“Um dos entraves(...) é o entendimento ainda precário de que o profissional professor é bico. Muitos não valorizam e não compreendem a grandeza e a responsabilidade desta profissão.”*

O que vemos na prática é muitos profissionais, devido ao bom desempenho de suas funções no mercado de trabalho, são colocados do dia para a noite em uma sala de aula, como se saber a especificidade fizesse dele um bom professor universitário, não considerando a complexidade que envolve o exercício da docência, a formação das especificidades da profissão professor visa muito além de “dar” aulas. Para Cunha (1997) a maioria dos professores não faz uma reflexão rigorosa sobre suas práticas e, como produto acabado dos processos que os formaram, repetem os mesmos rituais pedagógicos que

viveram, ficamos assim no velho ensino repetitivo.

“Professor é profissão, ser advogado é outra profissão. Uma não faz a outra. É preciso construir as duas. Ninguém dorme advogado e acorda professor.”

No ensino básico e médio os professores precisam de formação na área de atuação, a docência do ensino superior é uma profissão e para tal necessita de formação, capacitação. Onde vemos estes profissionais serem graduados para a função? Daí a busca da obrigatoriedade do mestrado para professores das Instituições de Ensino Superior? Será que os programas de mestrados estão atendendo a contento a formação da docência no ensino superior?

*“Professor não é a macarronada de domingo, mas o arroz e feijão do dia-a-dia”
“Há que se desenvolver novas competências para ensinar. É preciso criar uma cultura de pedagogia universitária diferente, como uma residência médica, uma residência docente, onde serão produzidos saberes, trocas, associações, laboratórios para a atividade da docência.”*

A didática para o ensino superior é uma questão séria que requer formação, tempo e dedicação às teorias e práticas pedagógicas inovadoras e emancipadoras, além do comprometimento e entrega do professor à profissão:

“Hoje entendo que didática é uma ciência que aprendemos estudando e praticando. É uma ciência que nos leva a reflexão sobre a prática do ensino. Essa reflexão deve servir de realimentação para o docente.”

3.8 Docência e desenvolvimento de cidadania

O ensino superior tem como objetivo a formação para a cidadania e autonomia, formar pessoas capazes de aprender a aprender e, sobretudo lidar com situações imprevisíveis, o que exige um novo profissional no que tange aos ensinamentos e às relações de sala de aula. Não só é necessário rever o papel do professor de longa data, como também há a necessidade da elaboração de um novo olhar para o professor que ingressa na

função neste momento. Observa-se atualmente no Brasil uma grande demanda ao ensino superior devido ao fator de crescimento econômico, contudo não se pode cometer o erro de aumentar vagas sem a ação de formação dos profissionais que irão atender a demanda.

As mudanças profundas que vemos na atualidade do ensino reforçam a ideia de que nunca foi tão difícil ser professor, motivo pelo qual as instituições precisam estar atentas e ter programas de formação e capacitação docente, a fim de acolher este profissional, ajudar na quebra do paradigma ainda dominante e promover uma alavanca para o desenvolvimento a partir da formação de profissionais bem preparados para o mercado futuro.

Os cursos de formação de profissionais de nível superior precisam ser concebidos num contexto maior de mudanças no modo de vida atual da humanidade, permeado cada vez mais pelas marcas de ciência e tecnologia e pelos desafios de conduzi-las, e não serem conduzidos por elas. Em consequência, a educação, em todos os seus níveis, passa a ser depositária dessa esperança.

Sobre essas necessidades, notadamente a do papel das instituições universitárias, recaiu a atenção de vários pensadores, no final do século XX, a exemplo de autores como Demo (1993) Luckesi (1998), Marcovitch (1998), Santos (1999).

Em resumo, Oliveira (2000) assinala que as funções do ensino superior não podem seguir alienadas em relação às questões nacionais. Dele – e de todos os seus membros – se espera a canalização da inteligência, do conhecimento e do pensamento superiores para reflexão e ações em direção aos problemas da sociedade brasileira, buscando soluções compatíveis com nossa cultura e civilização.

Tem sido realçado também que os cursos superiores não podem pretender ter características únicas em todo o país, em um país de tão grandes diversidades regionais. Daí a relação universidade/sociedade dever exercer-se também com foco local e regional, de tal forma que se facilite o encontro dos saberes produzidos pela comunidade e pela instituição de ensino

superior. Daí sobressai-se a necessidade de projetar cursos que busquem a formação profissional sob a égide humanística e que, além de preencherem os requisitos comuns à formação em termos nacionais, estejam plenamente identificados e comprometidos com a realidade regional (geohistórica, econômica, política e social) cujos traços estão e estarão no entorno da instituição e de seus membros. Como igualmente levar em conta as características da própria instituição em que os cursos se integram. (Oliveira, 2000, 2001, 2003; Oliveira; Gomes, 2004).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, ao tratar das aprendizagens formativas dos profissionais de ensino superior, surge como relevante o papel da didática no contexto das instituições universitárias, como alavanca para suas próprias funções de formação profissional e para o próprio desenvolvimento sócio-econômico-cultural, local e regional. Sem dúvida, estamos falando aqui de Didática não entendida como um receituário de procedimentos, mas sim como um conjunto de processos de reflexão sobre o ensino superior, quer na sua dimensão especificamente técnico-pedagógica mas também nas suas dimensões humana e políticosocial (Masetto, 2012).

A didática no ensino superior contribui para o difícil exercício da quebra de paradigma e na resistência do conhecimento centrado no professor. O foco nos trabalhos de construções de aprendizagens e nas competências dos alunos começa na transformação do papel docente, que por sua vez representa a transformação que queremos ver em nossas Universidades. A aceitação de diferentes ferramentas de comunicação e expressão, o ruído na sala de aula, a disposição de mesas e cadeiras e a noção de tempo e espaço devem ser desconstruídas pelos atores e protagonistas que fazem a Universidade. Sair do ensino de produção industrial, coletivo e homogêneo, perceptível na visão de filas, cadeiras e lousa, e possibilitar a formação

emancipatória, saindo da forma quadrada e fechada da maioria das salas de aulas que vemos ainda hoje.

Zabalza (2005) nos remete à imagem, a partir de alguém que tenha dito que tentar inovar a universidade é como tentar mover um elefante de seu lugar. Mudar um elefante de lugar, não é tarefa fácil, contudo as universidades precisam se dedicar a esta importante tarefa, que visto as grandes demandas dos últimos anos, faz necessário uma transformação profunda das estruturas internas, que implicariam em alguns casos novas estruturas em termos jurídicos, que possibilitaria maior autonomia.

A dificuldade do processo de quebra de paradigma é complexo, amplo e coletivo, ninguém faz isto sozinho. A formação sistemática e acompanhamento da prática docente dentro das instituições de nível superior tem se mostrado como um bom começo, para as grandes demandas que ainda estão por vir.

Concluindo o que temos e vemos hoje são apenas algumas disciplinas dentro da formação de programas de pós-graduação como este, em mestrados, pouca participação em eventos científicos e quase nenhuma formação sistemática dentro da própria instituição e sistemas de gestão.

Não se pretende, com isto, diminuir a autonomia das instituições e docentes, ao contrário espera-se que haja uma preocupação sistemática dentro das instituições de forma que seja possível o acompanhamento e intervenções em relação às mudanças sociais, fazendo com que o meio acadêmico volte a ser o grande centro de inovações mercadológico e social, contribuindo assim para alavancar um desenvolvimento mais sustentável.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, M. A., O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. Educação 30.3 PUCRS. 2007.

BUARQUE, C. A aventura da universidade. São Paulo: UNESP. 1994

DEMO, P. Desafios modernos da educação. 2 ed. Petrópolis: Vozes. 1993

CUNHA, M. I. Aula universitária: inovação e pesquisa. In Leite, D; Morosini, M. (orgs) Universidade futurante: produção do ensino e inovação. Campinas: Papirus. 1997

_____ O professor universitário na transição de paradigmas. São Paulo: 2.ed Junqueira e Marin. 2005

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa - tipos fundamentais. Revista de Administração de Empresas, EAESP, FGV São Paulo, v.35, n.3, mai./jun, p.20-29. 1995

LUCKESI, C. et al. Fazer universidade: uma proposta metodológica. 10 ed. São Paulo: Cortez. 1998

LÜDKE, M. e André, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU.

Marcovitch, J. (1998) A universidade (im)possível. São Paulo: Futura. 1986

MASETTO, M. T. Competência pedagógica do professor universitário. 2 ed. São Paulo: Summus. 2012

OLIVEIRA, P. T. A pesquisa no ensino e o ensino da pesquisa. Rev. da Universidade de Franca, ano 8, n.º 9, p.12-16. 2000

_____ A expansão do ensino superior no Brasil: desafios de gestão no novo século. Rev. Facef Pesquisa, v.4,n.º2, Franca, p.95-104. 2001

_____ (coord) Ensaio de ensino de Administração. Franca: FACEF, 2003.

OLIVEIRA, P. T.; Gomes, S. E. R. Os rumos do ensino jurídico. Revista Nucleus, FEI, v.2, n.1, abr./out., p81-87 . 2004

PERRENOUD, P. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas. 2000.

Roget, À. D.; Serés, M. V. G. La práctica reflexiva: bases, modelos e instrumentos. Madrid: Narcea. 2014

SANTOS, B. S. Pela mão de Alice. 6 ed. São Paulo: Cortez. 1999

SOARES, L. T. O papel da rede federal na expansão e estruturação da educação pública superior no Brasil. Cadernos do GEA n. 3(jan-jun) Rio de Janeiro, GEA-UERJ, p.5.-9. 2013

YÁNIZ, C. Las competencias genericas como finalidad educativa In Villardòn-Gallego, L. (coord) Competencias genéricas em educación superior. Madrid: Narcea. 2015

ZABALZA, M. A. La enseñanza universitária: el escenario y sus protagonistas. Madrid: Narcea. 2002.