

REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: CONSTRUÇÃO OU REPRODUÇÃO DO CONHECIMENTO?

Maria Aparecida Gomes Barbosa

Universidade do estado do Rio Grande do Norte

Antonio Carlos S. Albuquerque Segundo

Faculdade ESUDA

PROPED/UERJ

cidaufpe@yahoo.com.br

Introdução: ritual da docência universitária no Brasil

Concluída a nossa pesquisa de mestrado, constatamos, assim como os estudos de Morosini (2002), Zabalza (2003 e 2006), Anastasiou (2003) e outros, que a docência universitária tem um ritual, quase homogêneo independente da localização da Instituição de Ensino, do seu contexto cultural, que é trabalhar com as informações na sala de aula: informações teóricas, informações práticas, experiências profissionais que são levadas para as aulas e expostas aos alunos, com o objetivo de que estes as aprendam - retenham-nas sem significado -, quando o ideal seria que os alunos as apreendessem - as retivessem com significado -. Mas para o professor universitário, está de bom tamanho se estes as adquirirem, e assim se preparem para o exercício profissional. Segundo Barbosa (2006) este é o único objetivo com que o professor do ensino superior se preocupa: transmitir essas informações aos alunos e esperar que eles as absorvam e as reproduzam nas avaliações. Tendo em vista essas considerações, a questão central que foi investigada neste estudo foi: As práticas pedagógicas no ensino superior promovem a (re)construção ou apenas a reprodução do conhecimento?

O que se constata é que a área de educação superior negligenciou profundamente o ensino como domínio de investigação e, ao torná-lo um objeto subsidiário, negligenciou também o estudo teórico sobre as condições de aprendizagem em contextos cujos sujeitos apresentem modelos cognitivos não assemelhados àquilo que, tradicionalmente, se acreditava ser padrão universal de funcionamento da mente. O resultado foi a existência de dois tipos de professor: um

professor extremamente consciente e crítico de seu papel social, aberto ao diálogo com o universo conceitual de seus alunos, porém, absolutamente despreparado para intervir na qualidade de agente de educação formal. E outro tipo de professor: completamente cartesiano, adepto da teoria Piagetiana que, não compreende como o aluno pensa e age – e não se esforça para compreendê-los e, não consegue discernir entre um comportamento anômalo e um comportamento legitimamente desenvolvido para dar corpo e identidade a um sujeito social, em um contexto de mundo não previsto pela academia?

Neste cenário, o relacionamento do professor com o aluno se estabelece de forma vertical apoiada em três pressupostos: a) o professor é aquele que sabe, detém a informação e o conhecimento e o aluno aquele que não sabe, não detém informações,; b) ao professor cabe cobrar a retenção do que foi transmitido; c) o professor detém o poder de aprovar ou reprovar o aluno. Assim, a postura do professor quase sempre é de autoridade que cria um clima de tensão, receio e de certo temor por parte do aluno. Este totalmente dependente do professor, procura descobrir “o jeito” como o professor gosta que sejam feitos os trabalhos e respondidas as questões nas provas”, para não perder nenhum ponto.

Infelizmente ainda predomina-se na cultura acadêmico-científica, a crença em um modelo de mente humana, universal e alijado de valor sociocultural, que explica como a metodologia de ensino pode ser empregada como uma forma de engenharia da aprendizagem, tanto formando genialidades humanas, quanto os anulando como sujeitos com desejos e identidade socioafetiva. Modelo de mente inspirado nas contribuições de Jean Piaget. O professor universitário que, pouco tem de reflexivo, não reconhece que os sujeitos deste século - XXI -, mudaram, não somos os sujeitos cartesianos que Piaget conheceu e legitimou na sua teoria.

Nós, sujeitos da pós-modernidade, somos narrativos/hipertextuais¹. E esta falta de conhecimento que faltou e falta ao professor o torna refém de uma docência superior vinculada ao modelo de ensino superior francês - napoleônico escolhido para se iniciarem no Brasil as escolas régias superiores, e que perdura até os dias atuais, em grande parte do país. Zabalza

¹ O conceito de sujeitos narrativos/hipertextuais com o qual trabalhamos é o desenvolvido por Senna (2007): sujeitos que pensam, percebem e interagem socialmente, em situações narrativas e científicas de leitura e interação com o mundo, prioritariamente, oralmente e, quando recorrem a escrita, o fazem a partir de diversas fontes e suportes (livros, internet e outras tecnologias).

(2002) chamou de docência centrada no ensino e, é marca registrada da prática pedagógica nas universidades brasileiras, Barbosa (2006, p.189) assinala que:

A docência centrada no ensino restringe-se à mera transmissão de conhecimentos acumulados. Transmitir é tarefa do professor, enquanto ao aluno cabe a acumulação de informações. Seguindo-se à exposição oral, o professor propõe exercícios a serem resolvidos pelos alunos. Há um controle rígido e pré-estabelecido quanto à forma de resolução de exercícios propostos e/ou a opção de sua abordagem – que deve ser a mesma do professor.

Na verdade, as práticas pedagógicas observadas, durante o período de investigação da nossa dissertação que pretendeu conhecer como se dá a passagem de um comunicador social para o professor de comunicação, deixaram bem claro que os processos de ensinar e de aprender são concebidos como processos bem distintos. Ensinar é função do professor; aprender é função do aluno. Trata-se não de um único processo de ensino-aprendizagem, mas de processos dicotômicos. Logo, os professores não se preocupam *se* os alunos aprendem. E se eles não aprendem, o fracasso é creditado a falta de capacidade e de interesse dos alunos. É uma pedagogia de exclusão.

A docência centrada no ensino apresenta ainda as seguintes características: os conteúdos pré-determinados estão no centro da organização do currículo, não sofrem alteração alguma pelo professor que, atravessa diversas turmas de alunos, em contextos distintos; as atividades pedagógicas têm horários rigorosamente definidos para começar e terminar, demonstrando a supremacia de uma ordem disciplinar; a metodologia de ensino é prioritariamente a exposição oral feita pelo professor; as atividades grupais como seminários, tem formas de apresentação e escrita pré-estabelecidas pelo professor, que é o modelo cartesiano.

Barbosa (2006) chama a atenção para o apreender como a aquisição de informações e sua aplicação para modificar as condições ambientais, como a compreensão de conceitos que nos permitam atribuir significados aos fatos com que nos deparamos, como a aquisição e mudança de atitudes, valores, normas, adquiridos como consequência de pertencermos a certos grupos sociais e como aquisição e desenvolvimento de nossas habilidades, destrezas ou estratégias para realizar coisas concretas, afinal somos sujeitos plurais e subjetivos. Assim, entendemos que a docência voltada para a aprendizagem leva ao desenvolvimento o sujeito em quatro grandes áreas: a do conhecimento, a do afetivo-emocional, a de habilidades e a de atitudes ou valores. Esta mesma autora compreende a (re) construção do conhecimento como o desenvolvimento intelectual dos

sujeitos em todas as suas operações mentais: capacidade de pensar, refletir, analisar, comparar, criticar, justificar, argumentar, inferir conclusões, generalizar, buscar e processar informações compará-las, criticá-las, organizá-las, produzir conhecimentos, descobrir, pesquisar, criar, inventar, imaginar. E a percepção deste objetivo cognitivo de aprendizagem vai muito além do objetivo de se receber informações, assimilá-las para uma posterior reprodução quando solicitadas em uma prova ou trabalho. A aprendizagem na área afetivo-emocional está relacionada ao aspecto do contínuo e crescente conhecimento que o aluno deverá adquirir de si mesmo, dos diferentes recursos que possui, dos limites existentes, das potencialidades a serem otimizadas.

Aula universitária: um evento nada interativo

A aula é na sua essência um evento interativo. Mas, nem sempre é assim. Conforme Barbosa (2006) assinala a aula universitária, na sua maioria não é, de fato um evento interativo, embora os planos de ensino de todos os professores participantes da sua pesquisa de mestrado, contemplassem uma discussão, uma interação, uma roda de conversa, um *brainstorm* sobre o conteúdo. Contudo, durante as observações feitas por nós das aulas, nenhuma dessas práticas ocorreram.

Ainda para Barbosa (2006) o descaso ou o desconhecimento acerca dos saberes interpessoais aqueles que promovem o autorrespeito, o respeito pleno ao outro, o desenvolvimento da autoestima dos indivíduos que coexistem num mesmo ambiente, o respeito a diversidade, está promovendo um processo de deseducação na universidade, ou seja, os conteúdos estão/são plenamente contemplados, mas a formação do cidadão está indo para o ralo. Afinal, como assegura a autora “não se ensina apenas o que se sabe, mas também o que se é”. Assim, o clima de confiança a ser criado em aula, o espírito de solidariedade, cooperação, respeito, diálogo a ser desenvolvido entre os participantes do processo de aprendizagem, tem seu ponta pé na prática pedagógica do professor que se for voltada para a aprendizagem vai contemplar todos os elementos descritos acima, mas se for centrado no ensino, se visar apenas a reprodução do conhecimento, promove sim uma deseducação. Ai a tendência é caminhar para um estado de barbárie. Não estamos longe não. Como bem lembra Sousa Santos (2000) um aspecto que pode afetar profundamente os saberes docentes está ligada ao reforço da condição de visão única, tão cara à ciência moderna e agora reforçada pelos dispositivos políticos da produtividade.

Trata-se de um processo de padronização, como se houvesse uma única forma de conhecimento e uma só alternativa de formação. O docente enfrenta dentre muitos dilemas o que consiste em validar uma só forma de conhecimento, o que provoca a cegueira epistemológica e valorativa, destruindo as relações entre os objetos e, dessa forma, vai se eliminando as demais formas alternativas de conhecimentos: "O reverso da força da visão única é a incapacidade para reconhecer visões alternativas" (p. 241). O autor, sabiamente, alerta que esse fenômeno pode redundar num epistemicídio, afirmando que "a destruição de formas alternativas de conhecimento não é um artefato sem consequências, antes implica a destruição de práticas sociais e desqualificação de agentes sociais que operam de acordo com o conhecimento em causa" (idem, p. 242).

Saberes Docentes: As Vozes dos Professores

Um fator importante que foi evidenciado pelos professores participantes da pesquisa, se refere ao corpo discente atual. Os professores entrevistados revelam que são muitas as dificuldades que vêm encontrando para desenvolver sua prática pedagógica. Para a maioria, um dos problemas mais sérios é a falta de preparo dos alunos, uma característica que, segundo eles, pode ser atribuída ao perfil do aluno que chega à universidade, ao grau de dificuldade da disciplina, à falta de tempo para dedicação aos estudos e, até mesmo, ao envolvimento com novas tecnologias usadas como forma de entretenimento que, segundo um dos professores, por não explorarem o raciocínio, “emburrecem” os alunos. Outros fatores também apontados foram: indisciplina, falta de motivação, falta de certos hábitos e habilidades, como leitura, raciocínio, estudo, segurança nos questionamentos, que são essenciais para o acompanhamento do curso de Comunicação Social. Isto ocorre, segundo Bourdieu (1992) pois, na maioria das vezes, o sistema universitário está preparado para receber um público sob medida e, nem sempre, os docentes conseguem êxito no seu trabalho pedagógico porque não dispõem de condições para trabalhar as variações das características sociais e escolares dos seus alunos:

“Eles (os alunos) têm um problema cultural. Todo mundo está acostumado a apresentar para o professor avaliar. Então, eles vão apresentar um seminário, por exemplo, eles querem apresentar para mim para o professor. Eu peço para eles apresentarem, discutirem com os outros... é um pouco difícil conseguir isso...” (EMISSOR).

“Eu acho horrível ficar falando com as paredes. Mas quando eles [os alunos], não lêem previamente os textos, a participação deles na aula fica comprometida” (MENSAGEM).

“Eu os trato como sujeitos, mas muitos só mereciam ser tratados como objetos” (MENSAGEM).

“Isso (o processo de ensino) já tem a ver com a própria forma como eu encaro o aluno. Eu não encaro o aluno como um número. Eu tento ajudar ele a se descobrir. O aluno vai se descobrindo e descobre que ele detesta alguma coisa. Eu acho que é um conhecimento importante para ele. Eu não vejo isso como uma coisa só negativa não. Porque a gente, o professor não pode valorizar o ponto forte do aluno, que interessa para a nossa disciplina só não. Às vezes essa descoberta é muito reveladora” (DECODIFICADOR).

Os conhecimentos pedagógicos acerca do conteúdo vão sendo construídos ao longo de toda trajetória do comunicador social que vai se tornando professor, através da construção de saberes ligados à sua prática como docente. A isso Saviani (1986) chamou de “saber didático – curricular”, associando os procedimentos técnicos – pedagógicos e a dinâmica de trabalho no âmbito da relação professor-aluno. Assim, apesar de possuir uma base teórica, a construção desse saber acontece na vivência da sala de aula. Por esse motivo, podemos considerá-lo um saber da prática, um saber da experiência docente. (DECODIFICADOR)

Saberes Docentes: As Vozes dos Alunos

Os alunos, por outro lado, demonstram insegurança ao relacionar-se com os professores. O medo de não corresponder às expectativas de uma questão e a falta de proximidade gera certo pavor em meio a um relacionamento que deveria ser de entrosamento. Acostumados com o padrão educacional, se um professor tenta praticar uma aula interativa, há desconfiança por parte dos alunos:

“Quando sabem meu nome, fico desconfiada. Não sei se é algo positivo ou negativo. É absolutamente incomum um professor saber seu nome na universidade. Quando ele demonstra querer saber sobre o nome ou sobre a vida do aluno, ficamos até sem reação.” (Aluna A)

“Eles (os professores) entram e saem. Não sabemos da vida dele nem ele das nossas.

Temos um relacionamento estritamente profissional.” (Aluno B)

“A frequência dos debates em sala depende muito da disciplina que cursamos. Se ela não é muito discursiva é bem provável que não aconteça durante todo o período. Sendo o curso de exatas, quando acontece de cursarmos uma disciplina como esta, o professor que tenta um debate nos faz algumas perguntas, mas é difícil alguém responder. Não estamos acostumados a esse tipo de relação e temos medo de falar bobagem para ele. E se não for o que ele queria ouvir?” (Aluno C)

Tecendo algumas reflexões nada conclusivas

Constatamos neste estudo que a docência voltada para a aprendizagem é bem mais complexa do que a concepção do processo de ensino. Esta tipologia de docência requer um planejamento flexível, um planejamento reconstrutível, como o deve ser o próprio docente: capaz de se refazer todos os dias, em diversos contextos por onde transita e com os sujeitos cada dia mais subjetivos, a quem denominamos narrativos.

A organização do conteúdo de uma disciplina também deve ser passiva de alterações. O critério para sua definição precisa levar em conta as pesquisas e estudos da área de conhecimento à qual pertence à disciplina que será ministrada, mas a definição última do conteúdo a ser aprendido será dada pelas necessidades do perfil do profissional que se pretende formar, assim como os saberes experienciais/conhecimentos prévios que os estudantes possuem.

Assim é imprescindível ao professor universitário, muitas vezes, doutores, ensinar e praticar a capacidade de (des) montar-se todos os dias ou em todas as circunstâncias que forem necessárias, a fim de que este tenha um *feedback* contínuo e, não apenas nos momentos esporádicos de uma prova. Certamente o processo avaliativo ganha uma dimensão diagnóstica porque permite verificar se a aprendizagem está sendo alcançada ou não, e o porquê; uma dimensão prospectiva quando oferece informações sobre o que se fazer dali por diante para um contínuo reiniciar do processo de aprendizagem até atingir os objetivos finais; e uma dimensão de avaliação formativa enquanto acompanha o aprendiz durante todo o processo, e em todos os momentos.

Resumindo, acreditamos que muitos casos de não aprendizagem se explicam não por um desempenho inadequado do aluno, mas mais pela falta de: preparação/sensibilidade do professor

universitário, capacidade de (re) planejamento, flexibilidade na aplicação de planos de ensino e, principalmente de reflexão e criticidade de suas práticas pedagógicas, muitas vezes inadequadas aos estudantes adultos, ou em recém-saídos da adolescência (a entrada dos jovens na universidade se dá cada vez mais cedo), que esperam encontrar na universidade um modelo de docência mais libertador que o formato do ensino médio. Ledo engano. Muda-se de cenário, antes a escola, agora a academia, a prática pedagógica, porém, continua mesma. Em qual nível (de escolaridade) o estudante vai ser produtor/construtor do seu próprio conhecimento?

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de e PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.) – **“As relações interpessoais na formação de professores”** – São Paulo, Ed. Loyola, 2002. IN: BARBOSA, Maria Aparecida Gomes. *De Comunicador Social a Professor de Comunicação: A construção dos Saberes Docentes*. Dissertação de Mestrado. Recife. PPGE/UFPE.2006.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos e ALVES, Leonir Pessate – **“Processos de Ensinagem na Universidade”**, Joinville, SC, UNIVILLE,2003

BARBOSA, Maria Aparecida Gomes. **Sou comunicador Social...Ponto! Professor...nem..tanto!** Dissertação de Mestrado. Recife. PPGE/UFPE.2006.

_____. **O Comunicador Social que se tornou Professor Universitário**. In: Docência Universitária, um debate em construção. (org. Márcia, M.O. Melo e SANTA CLARA, T.). UFPE - PPGE. 2008.

BORBA, Siomara. Anotações das aulas da disciplina Produção do conhecimento em educação. PROPED/UERJ. Rio de Janeiro. 2013.

CASTANHO, Sérgio e CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs.) – **“Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior”**, Campinas, SP, Papirus Ed., 2001.

CAVALCANTE, Janayna, OLIVEIRA, Marcos Antonio de (orgs). **Educação: territórios em contato**. Recife, Bargaço, 2007.

COWAN, John – **“Como ser um professor universitário inovador – Reflexão na Ação”** – Porto Alegre, ArtMed, 2002.

CUNHA, Maria Isabel. **Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão**. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro – Brasil, v. 11, n. 32, p. 258, 2006.

DAMÁSIO, Antonio. **O Erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras. 2006.

GIL, Antonio Carlos – **“Didática do Ensino Superior”** – São Paulo, Ed. Atlas, 2007

GIMENO SACRISTÁN, J. e PEREZ GOMES, A.I. – **“Comprender y transformar La enseñanza”** – Madrid, Ediciones Morata, 1996

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. **Professor Universitário no Contexto de suas Trajetórias como Pessoa e Profissional**. In: MOROZINI, Maria Costa (Org.). *Professor do Ensino Superior, Identidade, Docência e Formação*. 2ª ed. Brasília: Plano, 2001.

LEITE, Míriam. Anotações das aulas da disciplina Produção do conhecimento em educação.

PROPED/UERJ. Rio de Janeiro. 2013.

LUCKESI, C.C. **O educador quem é ele?** Revista EDUCATIO. Nº 50, 2005. P 12-16

MELO, Márcia M.; SANTA CLARA, Telma (org.). **Docência no Ensino Superior: um debate em construção.** UFPE. NUFOP. 2008.

MASETTO, Marcos T. – **“Competência Pedagógica do Professor universitário”**-São Paulo, Ed. Summus, 2003

MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Professor do ensino superior identidade, docência e formação.** 2ª ed. Brasília: Plano, 2001.

MORIN. E. **Introdução ao pensamento complexo.** Lisboa: Instituto Piaget, 1990, p.83-113.

POZO, Juan Ignacio – **“Aprendizes e Mestres – A nova Cultura da Aprendizagem”** – Porto Alegre, ArtMed, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências.** Revista Crítica de Ciências Sociais, 63, Outubro 2002, p. 237-280.

SENNA, L. A. G. **Formação docente e educação inclusiva.** Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742008000100009. Acessado em 09/09/2013.

TEODORO, Antonio e VASCONCELOS, Maria Lucia (Orgs.) – **“Ensinar e Aprender no Ensino Superior”** – São Paulo, Cortez Ed. e Ed. Mackenzie, 2003.

ZABALZA, A.- **“Competencias docentes del profesorado universitario – Calidad y Desarrollo Profesional”** – Madrid, Narcea S.A. de Ediciones,2006.

ZABALZA, A – **“O Ensino Universitário – Seu cenário e seus protagonistas”**. Porto Alegre, ARTMED, 2004.