

METODOLOGIA DO ENSINO SUPERIOR: O CONTEÚDO DE UMA PROPOSTA

Marlise Heemann Grassi¹

RESUMO: O texto apresenta os objetivos, os princípios e as modalidades de organização e ação da Metodologia do Ensino Superior no Centro Universitário UNIVATES e seus pressupostos epistemológicos, sociais e culturais. Propõe uma reflexão sobre as tendências da formação continuada de professores, os desafios e o compromisso social que deve orientar a docência no Ensino Superior.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologia do Ensino Superior. Formação continuada. Epistemologia.

ABSTRACT: The text presents the objectives, the principles, the organization forms and actions of the Higher Education Methodology at UNIVATES - University Center as well as its epistemological, social and cultural assumptions. It proposes a reflection about the tendencies of teachers' continuing education, the challenges and the social commitment that should guide the teaching in the higher education.

KEYWORDS: Higher Education Methodology. Continuing Education. Epistemology.

INTRODUÇÃO

A pedagogia universitária vem experimentando crescente desenvolvimento e, nunca como agora, discutiu-se o Ensino Superior. Teóricos de diferentes países e continentes vêm apresentando suas preocupações e contribuindo com as discussões que envolvem a complexa tarefa de formar docentes. No Rio Grande do Sul foram organizadas redes de pesquisadores, ocorrem simpósios, congressos e encontros que reúnem milhares

¹ Doutora em Educação. Coordenadora da Metodologia do Ensino Superior.

de profissionais comprometidos com a qualificação do Ensino Superior num contexto em que as novas modalidades de ensino surpreendem e desafiam as instituições. Aulas presenciais, ensino a distância, cursos *lato sensu* e *stricto sensu*, programas de formação contínua, pesquisa e o compromisso com a produção científica e com um ensino atualizado e inovador constituem os principais desafios da vida acadêmica pessoal, profissional e institucional.

A consulta às diretrizes legais e indicadores oficiais sobre a formação de profissionais para atuarem no ensino superior suscita reflexões sobre essa atividade que tem como objeto de trabalho outros sujeitos, seres humanos dotados de autonomia, vontade e liberdade.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96), 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”. Segundo dados da CAPES (www.capes.gov.br), de 2005, a média anual de bolsas de estudo financiadas pelo órgão é de 23.729 e, somente no Programa de Demanda Social, foram concedidas 12.571 bolsas, sendo 7.853 de Mestrado e 4.718 de Doutorado. Importante lembrar que nesses números não estão incluídos os mestrandos e doutorandos que financiam parcial ou totalmente seus estudos em instituições privadas ou, estudando em instituições públicas, assumem as despesas com livros, viagens, publicações, participação em eventos, entre outros.

Os números da CAPES revelam a grande procura pelos cursos *stricto sensu* entre os quais grande parte dedica-se à formação profissional dos que têm interesse no exercício do magistério superior. Esses cursos recebem também os professores que já atuam neste nível de ensino e buscam a titulação exigida pelas instituições.

Diante desse contexto, questiona-se: até que ponto esse contingente de mestres e doutores tem contribuído para a qualificação do ensino nas universidades e centros universitários?

Que critérios orientam as seleções de docentes nas instituições de ensino superior? Qual o espaço da competência pedagógica nesse processo?

É preciso reconhecer que existe um paradoxo que acompanha essas questões. Negando a própria natureza de suas funções, em muitas instituições de ensino superior, as habilidades pedagógicas, tão importantes quanto os conhecimentos específicos referentes às disciplinas, são relegadas a um segundo plano. Esse paradoxo é descrito por Cunha (2001, p. 82), quando afirma:

Ao mesmo tempo que, através dos seus cursos de licenciatura afirma haver um conhecimento específico, próprio para o exercício da profissão docente e legitimado por ela na diplomação, nega a existência deste saber, quando se trata de seus próprios professores.

Os profissionais do ensino superior são oriundos de diferentes áreas e geralmente trazem conhecimentos específicos altamente qualificados, no entanto, a docência nos cursos de graduação exige também competências de ordem relacional, comunicativa e pedagógica, para as quais nem sempre foram preparados. Tardif (2004), ratificando posição explicitada em obras anteriores (1998, 2000), situa o saber dos professores num contexto mais amplo do estudo da profissão docente, analisando-a sob a perspectiva de sua história recente, de sua situação dentro das instituições e da sociedade e de sua relação com os elementos constitutivos do trabalho docente.

Parece relevante, para uma reflexão inicial, reconhecer, no que diz respeito ao ensino e a práticas pedagógicas, que o “verdadeiro”, “útil” e “bom” de ontem já não o é mais hoje. Sabemos que as funções de produzir e socializar o conhecimento podem ser realizadas por outras organizações e ambientes. Hoje podemos pesquisar em nossos computadores, navegar pela internet e assistir a programas de TV exibidos pelos canais abertos ou fechados, em busca de assuntos sobre os quais queremos nos informar. Utilizando os recursos que a tecnologia coloca a nossa disposição, viajamos pelo mundo em segundos, contactamos com outras línguas, outras culturas, outras formas de pensar,

num processo direto, sem a interferência de entendimentos e capacidades pessoais de comunicação. Essa realidade indica que o papel do professor como repassador de informações está no seu limite.

No âmbito do conhecimento, o ensino superior percebe a necessidade de se abrir para o diálogo com outras fontes de produção de conhecimento e pesquisa e com outras formas de atuação em sala de aula. Há nova atitude, nova perspectiva na relação entre professor e aluno no ensino superior. Necessitam-se de profissionais intercambiáveis que combinem imaginação e ação, que sejam criativos, observadores e leitores das realidades que se configuram no contexto da sala de aula, da instituição e da sociedade; que tenham capacidade de buscar e ensinar a buscar novas informações e saber trabalhar com elas; que saibam fazer da linguagem um processo de comunicação clara e correta; e, principalmente, que saibam organizar situações de ensino e de aprendizagem diferenciadas, contextualizadas, sintonizadas com as necessidades de formação pessoal e profissional contemporâneos.

Nesse contexto, considera-se também o apelo da UNESCO, expresso na *Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI* (1998) que, entre outros aspectos, aponta como missão do ensino superior “*prover oportunidades para a aprendizagem permanente*”, “*criar novos ambientes de aprendizagem*” e “*utilizar novos métodos pedagógicos associados a novos métodos avaliativos*”.

No sentido da criação do novo e da reflexão e tendo presentes os paradoxos, as contradições, as exigências do atual contexto, as expectativas institucionais e profissionais de professores e alunos e a sempre e cada vez mais valorizada formação continuada, um grupo de professores da UNIVATES planejou uma forma de contribuir com a qualificação docente apresentando uma proposta diferenciada para a disciplina Metodologia do Ensino Superior, que, oferecida em diferentes momentos do ano letivo, busca ocupar um espaço de atualização e valorização das complexas dimensões da docência no ensino superior.

1 OS OBJETIVOS, OS PRINCÍPIOS E OS CONTEÚDOS DA PROPOSTA

Entendendo que os propósitos e os saberes se entrelaçam e tomam forma no fazer, a proposta da Metodologia do Ensino Superior tem como objetivos gerais:

- contribuir com a qualificação docente do professor do ensino superior;
- promover estudos e reflexões sobre o exercício docente no ensino superior e suas implicações filosóficas, psicológicas, socioculturais, epistemológicas e pedagógicas;
- oferecer oportunidades de atualização pedagógica apoiadas em referenciais teóricos sintonizados com o contexto temporal e espacial e em investigações sobre formação de professores, processos avaliativos, processos relacionais e tecnologias educacionais.

No detalhamento desses objetivos surgem especificidades próprias das diferentes abordagens oferecidas pelo programa, de forma a oferecer aos alunos, adultos atores de sua formação, indicadores para escolha e engajamento.

Os objetivos específicos que norteiam o trabalho da Metodologia do Ensino Superior na UNIVATES são:

- analisar as implicações entre a epistemologia e a prática docente universitária;
- conhecer as potencialidades das tecnologias da comunicação como ferramentas de apoio ao processo ensino-aprendizagem, na educação a distância e no ensino presencial;
- refletir sobre as possibilidades de, por meio do exercício docente, contribuir com o desenvolvimento da inteligência pessoal e social e com a construção do conhecimento necessário à qualificação da vida e do trabalho no contexto atual;
- oportunizar a observação, a ação e a análise de planejamentos e dinâmicas de sala de aula;
- refletir sobre a importância dos componentes relacionais e comunicativos do exercício docente;

- analisar a relação entre exercício docente e processos avaliativos;
- organizar situações de ensino que promovam a reflexão crítica, a habilidade de pesquisar e buscar informações e orientações, de integrar equipes de trabalho e de conviver com o desafio de entender a complexidade humana.

Acreditando que “um programa de formação para o ensino é, no sentido forte, uma construção social: ele é um produto de crenças e convicções (epistemológicas, educativas, profissionais), de valores, de debates e de escolhas (...)” (TARDIF, 2008, p.19), a proposta da Metodologia do Ensino Superior na UNIVATES apóia-se em princípios epistemológicos, educativos, profissionais e organizacionais extraídos da experiência coletiva obtida na docência e dos conhecimentos e reflexões proporcionados pela atividade investigativa. Os princípios enunciam convicções e intenções e ajudam a definir os meios, as estratégias, os conteúdos e as etapas de um programa que deve ser discutido e construído considerando as expectativas, as necessidades e as peculiaridades dos participantes.

Os princípios que orientam a ação educativa da Metodologia do Ensino Superior na UNIVATES podem ser enunciados da seguinte forma:

2 RESPONSABILIDADE COMPARTILHADA/TRABALHO EM EQUIPE.

A Metodologia do Ensino Superior na UNIVATES é de responsabilidade de uma equipe de professores doutores e mestres, coordenados por uma doutora em educação. Atualmente integram a equipe docente dois doutores e três doutorandas em educação que realizam reuniões sistemáticas e estudos em grupo e individuais. A equipe busca manter e estreitar os contatos com a Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior (RIES) e com profissionais de outras instituições nacionais ou estrangeiras, de forma a integrar o trabalho às diretrizes e tendências universais e ao mesmo tempo manter a coerência com os pressupostos teóricos que norteiam as práticas dos professores

do curso, em especial a concepção de processo em mudança que necessita de decisões coletivas e de constante (re)pensar sobre suas finalidades e resultados.

Os professores integrantes da equipe são pesquisadores que constroem subsídios *para* o ensino na prática investigativa realizada *com* professores no seu contexto de trabalho, contextualizando e relacionando seus achados com teorias contemporâneas sobre a construção do conhecimento. A equipe integra um Grupo de Pesquisa CNPq, certificado pela instituição, denominado Pedagogia Universitária, e vem contribuindo com as discussões propostas em eventos de abrangência regional, nacional e internacional, sob a forma de painéis e comunicações orais.

Integrantes da equipe da MES fazem parte ou colaboram com a programação do Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP) da UNIVATES, atuando na formação continuada de professores e no atendimento a discentes com dificuldades de aprendizagem.

3 ATENDIMENTO À DIVERSIDADE

Este princípio é concretizado pela estruturação do programa, pelas modalidades de matrícula e pelas temáticas abordadas e considera, prioritariamente, as peculiaridades dos participantes, profissionais de diversas áreas, alunos de diferentes cursos de pós-graduação *lato sensu* ou mestrado, professores da instituição em busca de atualização pedagógica, graduados interessados em atuar no ensino superior ou profissionais atraídos pela dinâmica proporcionada pela vivência acadêmica.

As diferentes características e intenções dos alunos, orientaram as decisões sobre modalidades de matrícula e de organização do programa.

Em relação às matrículas, a UNIVATES oferece duas formas de cursar Metodologia do Ensino Superior:

a) matrícula em um, dois ou mais módulos ou núcleos de estudo de forma independente;

b) matrícula no Curso de Especialização em Metodologia do Ensino Superior, no qual, além dos módulos de 60 horas-

aula, cada aluno deverá cursar a disciplina Ensino e Pesquisa na Educação Superior (Metodologia da Pesquisa) e elaborar uma monografia ou texto, devidamente orientado por um professor da equipe docente.

A estruturação do programa prevê os seguintes Módulos ou Núcleos de Estudo:

a) Fundamentos Epistemológicos e Práticas Docentes

Estuda a evolução das idéias prévias sobre a natureza do conhecimento e os critérios de sua validade científica; constrói relações entre as correntes epistemológicas e o papel curricular do conhecimento na formação profissional universitária, bem como as implicações das concepções epistemológicas nos modelos didáticos adotados na prática docente universitária.

b) Aprendizagens para a Prática Docente no Ensino Superior

Realiza a análise das contribuições teóricas sobre o desenvolvimento da inteligência humana e sua relação com a prática docente no ensino superior, considerando fatores sócio-ambientais, interpessoais e intrapessoais do processo de ensino e das aprendizagens conceituais, procedimentais e atitudinais. Recentemente incluiu estudo detalhado sobre as aprendizagens do professor.

c) Processos Avaliativos no Ensino Superior

Promove o estudo dos processos de avaliação no ensino superior. Analisa as possibilidades de acompanhamento das ações institucionais e das aprendizagens acadêmicas pelo desenvolvimento de processos avaliativos contínuos, participativos, críticos, contextualizados e construtivos. Proporciona a reflexão sobre os conceitos, as funções e os significados da avaliação no contexto das tarefas do avaliador apontadas por Hadji (2001).

d) Tecnologias na Educação Superior

Estuda as implicações do uso das tecnologias de informação e de comunicação como ferramentas de apoio ao processo ensino-aprendizagem na Educação a Distância e no ensino presencial.

e) Processos Comunicativos e Relacionais

Estuda as estratégias de comunicação e de relacionamento interpessoal em sala de aula. Aborda aspectos sobre a relevância do autoconhecimento, as linguagens e as subjetividades nos contextos educativos formais.

f) Vivências Docentes no Ensino Superior

Este módulo constitui um acompanhamento de atividades docentes no ensino superior. Promove observação, análise e elaboração de propostas de planejamento, de ação pedagógica e de avaliação de aprendizagens. Proporciona o exercício docente em sala de aula em cursos de graduação.

Os módulos ocorrem sob a forma de rodízio ou por demanda e são oferecidos em três momentos do ano letivo, ou seja: um intensivo no mês de janeiro, em finais de semana alternados no primeiro semestre e às quartas-feiras no segundo semestre.

O princípio do atendimento à diversidade não se esgota na organização do programa. Envolve também a organização do trabalho e dos dispositivos didáticos que apostam nos reagrupamentos, na participação ativa, na abertura ao diálogo e no respeito ao pensamento e às concepções construídas ao longo de uma história de vida.

4 UNIDADE COMO BASE DE FORMAÇÃO

A organização em torno de temáticas diferenciadas ou módulos pode sugerir fragmentação ou divisão em atividades díspares, o que normalmente ocorre nas abordagens baseadas em disciplinas ou campos do conhecimento. A proposta de formação da Metodologia do Ensino Superior, nesse contexto, propõe um programa subordinado a concepções integradoras e sistêmicas em que as idéias estão conectadas e inter-relacionadas.

A conexão é estabelecida a partir de abordagens relacionadas ao exercício docente, fios condutores e unificadores do programa. As singularidades de cada módulo ou núcleo de estudo são tecidas numa rede de conhecimentos que entrelaçam as ações

inerentes à prática pedagógica do professor do ensino superior. Essas ações estão relacionadas:

a) à investigação de conhecimentos prévios ou representações dos educandos e dos educadores;

b) ao planejamento como processo coletivo, contextualizado e passível de reorganização ou redimensionamentos;

c) à dinâmicas de sala de aula, metodologias, recursos, formas de envolver alunos nas atividades;

d) ao processo avaliativo como base de planejamento e como forma de acompanhar as reais aprendizagens dos alunos e selecionar procedimentos que permitam a regulação e a remediação (HADJI, 2001);

e) à ética profissional e ao compromisso social da educação superior.

5 TEORIA E PRÁTICA: ESPAÇOS DE PRODUÇÃO DOS SUJEITOS

A concepção que orienta este princípio considera que o professor universitário ou futuro professor é um sujeito do conhecimento, um “ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação” (TARDIF, 2004, p. 235) e que não existe um trabalho sem um trabalhador que saiba fazê-lo. O que isso significa? Significa que não existe uma relação entre teoria e prática, mas sim uma “relação entre atores, entre sujeitos cujas práticas são portadoras de saberes” (p. 237). Todo trabalho humano exige um saber e um saber-fazer que comprometem os conhecimentos e as subjetividades dos atores. Portanto, a concepção tradicional de que a prática é uma aplicação da teoria, de que o saber está do lado da teoria enquanto a prática é desprovida do saber, é uma visão simplificadora, redutora e contrária à realidade.

Na tentativa de evitar que se instale a ilusão de que “podem ser produzidas teorias sem práticas, conhecimentos sem ações, saberes sem enraizamento em atores e em sua subjetividade” (TARDIF, 2004, p. 236) a proposta da Metodologia do Ensino

Superior concentra nos sujeitos a sua ação pedagógica, apostando no pensar e no agir como espaços de produção, de transformação e de mobilização de saberes e de saber-fazer específicos do ofício de professor.

Na perspectiva da (re)construção e da (re)criação são selecionados aspectos norteadores, mas não limitadores, competências e habilidades, mas não padrões de ação, dos saberes e do saber-fazer que devem integrar a formação dos futuros ou atuais professores. Esses aspectos, competências e habilidades são expressos pelos seguintes propósitos:

- organizar e dirigir situações de aprendizagem diferenciadas, investigativas e construtivas;
- planejar o ensino considerando conhecimentos prévios, diretrizes institucionais, realidades sociais e culturais, pressupostos teóricos cientificamente reconhecidos e demandas profissionais;
- acompanhar a progressão das aprendizagens e apresentar alternativas de regulação e remediação;
- integrar equipes de trabalho, contribuindo com projetos que promovam a qualificação do processo educativo desenvolvido em sala de aula e no contexto da instituição;
- utilizar novas tecnologias, explorando as potencialidades didáticas dos programas e das ferramentas multimídia;
- administrar heterogeneidades no âmbito das turmas, com atenção especial aos portadores de necessidades especiais;
- participar da vida da instituição, engajando-se em projetos e ações de caráter pedagógico, social e cultural;
- administrar os deveres e dilemas éticos da profissão, lutando contra preconceitos e discriminações;
- aprimorar a capacidade comunicativa e relacional;
- manter uma postura de comprometimento e interesse pela profissão;

- exercer a docência apoiado em referenciais epistemológicos, éticos, políticos e sociológicos consistentes e coadunados com o contexto temporal e espacial;
- refletir sobre a sua prática e o seu pensamento sobre a prática pedagógica, mantendo postura de questionamento e de autocrítica;
- desenvolver a habilidade de pesquisar como instrumento do saber pensar, da autoria e da autonomia no exercício docente;
- zelar pela sua formação contínua e pelo aprimoramento das dimensões subjetivas, envolvidas no relacionamento interpessoal e intrapessoal.

Esse detalhamento orienta a busca de mudanças que têm como objetivo a melhoria do ensino e é considerada no seu todo, nos aspectos mais relevantes em cada sala de aula. Bain (2007), ao definir a excelência pedagógica, afirma que todos os professores por ele selecionados como extraordinários tinham obtido grande êxito na hora de ajudar os seus alunos a aprender, conseguindo influir positiva, substancial e efetivamente em suas formas de pensar, atuar e sentir. Essa definição talvez reúna todos os propósitos acima referidos.

6 INOVAÇÃO E ATUALIZAÇÃO COMO COMPROMISSOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

A natureza conceitual das inovações é sempre complexa e multifacetada, envolvendo diferentes posições. Cunha (2000, p. 139) salienta que a “inovação não é um termo que se define por si só”, mas inevitavelmente remete a expressões como mudança e renovação e, de certa forma, à revisão continuada.

Por que inovar? O que queremos alcançar com inovações? Onde termina o velho e começa o novo? Existe realmente o novo? O que é o novo em educação e formação de docentes?

Dommanget (1974) ao traçar a evolução do pensamento em educação na perspectiva de pensadores considerados socialistas, revela que poucas coisas são intrinsecamente novas em educação. Iniciando com Platão (427-347 antes de Cristo), o autor traz

o pensamento de Thomas Morus, Vitor Considerant, Karl Marx, Lenine, entre outros. Selecionando alguns enfoques, com o objetivo de estabelecer contraponto com as orientações atuais, encontra-se na teoria de Morus (1478-1535) citado por Dammonget (1974, p. 51), afirmações como: “Não é saudável [...] forçar as crianças a tarefas e atitudes de criado. Não é desse modo que se podem verdadeiramente preparar cidadãos e elementos activos para a vida cívica e a gestão democrática”.

As orientações empreendedoras do século XXI apontam nessa direção, exemplificado pela afirmação de Dolabela (1999, p. 19) que, ao citar os objetivos da “Oficina do Empreendedor”, destaca que ela atende a professores que queiram substituir a “síndrome do empregado” pelo “vírus do empreendedor”. O autor define o empreendedor como alguém capaz de transformar seus sonhos em realidade, com coragem de assumir riscos e compromissos com a inovação.

Considerant (1808-1893) também citado por Dammonget (1974) apresentou um quadro da triste situação dos docentes, vítimas de um regime monárquico impiedoso que os fazia merecedores de piedade. Entre as considerações do autor, encontram-se passagens como: “Não são, pois, os diplomas resultantes de provas abstractas que fazem o mestre mas a prova da opinião baseada num trabalho concreto” (Considerant in Dammonget, 1974, p. 264) e acrescenta: “Exercendo cada um o ensino, numa quarentena de séries, chega, efectivamente, com o tempo, à perfeição teórica ou prática numa ou noutra destas séries”.

Tardif (2004, p.57), ao abordar a questão dos saberes docentes, considera que, “se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica, também, sempre com o passar do tempo, o seu “saber trabalhar”. Em conferência proferida em Porto Alegre, em abril de 2008, o teórico afirmou: “os saberes docentes são construídos na prática cotidiana”.

Essas comparações temporais servem para demonstrar que inovação talvez seja uma reescrita, uma nova leitura, um novo olhar sobre as questões que acompanham o ato educativo que

sempre vem impregnado pela historicidade e caracterizado no seu tempo e no seu espaço. O tempo e o espaço atuais, nesta primeira década do século vinte e um, exigem a incorporação das novas tecnologias e a compreensão dos efeitos que essa incorporação tem e terá sobre o ensino e sobre a aprendizagem.

Freire (1997, p. 31) afirma que, “ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã”. Essa reflexão, aliada ao pensamento da criação como recriação proposto pelo autor, sugere que a formação do ser humano é marcado pela incompletude, tanto no sentido pessoal como no profissional.

No entorno dessas reflexões percebe-se que inovação é viver o seu tempo, atender necessidades e anseios contemporâneos, atuar prospectivamente, refletir criticamente e consolidar valores que se perpetuam pela relevância que assumem nas relações entre os seres humanos. Nesse sentido, a equipe responsável pela Metodologia do Ensino Superior na UNIVATES realiza pesquisas, participa de eventos e discussões que envolvem a temática e (re)planeja o conteúdo da proposta, entendendo que compete aos formadores de docentes a tarefa de perceber anseios e necessidades, de identificar rumos e tendências, de discernir entre demandas reais e modismos, de ter coragem para opor-se aos discursos hegemônicos e sensibilidade para promover o bem-estar social. No entanto, o cumprimento desta tarefa encontra obstáculos, concepções cristalizadas, culturas estereotipadas, crenças nunca questionadas.

Como conclusão deste texto cabe explicitar alguns destes obstáculos, buscando, pela reflexão, abrir horizontes para a atuação e espaços de contribuição.

7 O CONVÍVIO COM DESAFIOS

Desafios desacomodam, fazem pensar, impulsionam a ação e, ao mesmo tempo, podem impor significativas limitações a programas de formação de professores. Demo (2000, p. 148)

considera que, “como os problemas não podem obscurecer os desafios que sempre suscitam, também os desafios não podem ocultar os problemas que vão deixando pelo caminho”.

Na trajetória da Metodologia do Ensino Superior são identificados desafios que são preocupações e temas de reflexão de teóricos como Demo (2000), Zabala (2002), Masetto (2003), Zabalza (2004), Gil (2006), Tardif (2004), Tardif e Lessard (2007).

O primeiro desafio é de natureza conceitual, epistemológica e refere-se à superação do pensamento dicotômico, fragmentado, do raciocínio linear, da perspectiva do ensino como uma tarefa de transmissão do conhecimento e da aprendizagem como acúmulo de informações.

Zabala (2002, p. 26) alerta sobre a dispersão do conhecimento e “a parcialização que sofre o saber e, ao abrigo dele, o ensino” quando a estruturação curricular é organizada em disciplinas e subdisciplinas, sem relação entre si. Ao defender o enfoque globalizador para o desenvolvimento de conteúdos, Zabala, (2002, p. 36) pretende “oferecer respostas aos problemas sempre complexos que a intervenção na sociedade coloca” e desenvolver nos alunos um pensamento complexo, capaz de identificar problemas e escolher meios e instrumentos conceituais e metodológicos de intervenção que ajudem a resolvê-los. Esta poderia ser considerada a “passagem de uma docência baseado no ensino para a docência baseada na aprendizagem” (ZABALZA, 2004, p. 169).

O pensamento complexo permite aos sujeitos a compreensão da condição humana com suas diferenças e singularidades e “aponta para dimensões essenciais que a racionalidade desprezou como emoção, intuição, sabedoria, bom senso” (DEMO, 2000, p. 152). A assunção da visão complexa ajuda cada pessoa a se situar no tempo e no espaço, a perceber as ilusões e as distorções ideológicas, a conviver e “enfrentar as incertezas” (MORIN, 2002, p.79), a posicionar-se em relação a fatos e situações apoiado em crítica (re)construtiva e a inaugurar um longo processo de busca de solidariedade e de ética no convívio humano.

Parece ser esta a necessidade social que atualmente se apresenta. É esta a função inovadora esperada de professores de todos os níveis, em especial dos que atuam no ensino superior que ajudam a formar pessoas e profissionais que vão atuar em diferentes áreas do trabalho e diferentes espaços da vida social.

Diante da grandiosidade da tarefa, como estão situados os professores repassadores de conteúdos, de informações que os alunos encontram de forma mais ampla e atrativa nos sites da internet? Como transformar crenças e concepções culturalmente cristalizadas e acriticamente repassadas de geração em geração?

O segundo desafio é de caráter social e cultural. Refere-se aos *status* ocupado pela pedagogia e pela ação pedagógica como promotora da construção do conhecimento pertinente e contextualizado. Existem em instituições escolares e de ensino superior, flagrantes secundarizações da atividade pedagógica, com repercussões nos investimentos e na promoção de eventos voltados ao aprimoramento docente nos aspectos didático-metodológicos.

Suspeita-se que a repetida adesão a modismos teóricos e aos discursos hegemônicos que pretendem constituir verdades possam ter contribuído para a configuração deste quadro. O excesso discursivo na educação gerou um desequilíbrio entre os saberes declarativos (conceitos nem sempre válidos para o contexto e por isso vazios de significado), os saberes processuais (que exigem o saber fazer) e os saberes necessários à convivência, à autogestão e à autonomia na definição dos rumos da sua vida pessoal e profissional.

A preocupação em classificar os profissionais em tradicionais ou construtivistas, em modernos ou pós-modernos, entre outros, tem consumido muita energia pela contradição e pelo paradoxo que cria no ambiente educativo. A condição dos cursos de licenciatura nas instituições e a proliferação de cursos superiores na área da educação, nas modalidades presenciais, semipresenciais ou a distância, tem contribuído para o agravamento do quadro e tem minado as perspectivas que apostam na valorização dos processos pedagógicos.

É preciso muita convicção para movimentar-se neste cenário. É preciso aliar-se a movimentos de integração e discussão sobre a temática, como os citados no início deste texto, integrar docentes, colegas nas instituições, divulgar pesquisas e estratégias de ensino e atuar propositivamente num processo de expansão do pensamento pedagógico com suas características de complexidade e mobilidade. Este desafio tem poucas chances de ser enfrentado individualmente. Ele clama por ações coletivas, integradoras e interativas, que são também fundamentos da docência no atual contexto.

Cabe ainda lembrar que “a pedagogia não se confunde com “quinquilharia”, isto é, com técnicas materiais, nem com técnicas particulares com as quais muitas vezes é confundida ou equiparada” (TARDIF e LESSARD, 2007, p. 260). Pedagogia é, segundo esses teóricos “uma tecnologia materialmente visível, sobretudo por dizer respeito ao ordenamento das relações sociais e à organização simbólica do ensino” (p. 261).

O terceiro desafio é de natureza pedagógica, ética, social e cultural e conta com habilidades de “discernir e reconstituir, a partir das ações concretas [...], a estruturação interna que parece regular as interações em sala de aula, quando professores e educandos encontram-se em situação do co-presença” (TARDIF e LESSARD, 2007, p. 231).

A interatividade tem merecido destaque nas publicações que tratam da formação de professores e de seu exercício profissional, alertando os docentes sobre o fato de ser o ensino um trabalho interativo por excelência.

Nessa perspectiva, Tardif e Lessard (2007) elegem a interatividade o principal objeto de trabalho dos professores e criam categorias de interatividade e significação para as dimensões ecológicas e ontológicas que abordam na reflexão sobre o que rege as interações em classe. As diversas “tramas de interações que se produzem simultaneamente, seja em convergência com a ação do professor, seja paralela ou em divergência” (TARDIF E LESSARD, 2007 p. 237), constituem a *interatividade* e a atividade comunicacional entre dois ou

mais sujeitos com a dimensão de *significação*. Essa significação “é uma ação que não se reduz ao sentido subjetivo que lhe dá um ator. Porque ela é interpretada e partilhada por diferentes atores, porque ela se refere a um contexto comum, porque ela mobiliza recursos simbólicos e lingüísticos coletivos” (TARDIF e LESSARD, 2007, p. 249). Segundo os autores, a significação é social e envolve as intenções e objetivos do ator, a interpretação da atividade do outro, a mobilização de sistemas de comunicação como sorrisos ou gestos e a consideração ao cenário ou quadro sociofísico de sua realização.

Compreender essa tecnologia do trabalho docente e zelar pela qualificação desse processo são compromisso e desafio para o docente. Todas as vezes que entrar numa sala de aula e encontrar já estabelecidas singularidades pessoais, características grupais, anseios, expectativas e significativas heterogeneidades, precisa mobilizar seus recursos cognitivos e afetivos para marcar sua atuação pela coerência e pela ação social voltada para o outro.

É complexo para o professor e muito mais complexo para o docente responsável pela formação de professores. Como organizar situações de ensino que ofereçam possibilidades de construção de aprendizagens interativas? Como tecer as dimensões da docência numa rede de aprendizagens significativas para a vida pessoal e a profissionalização dos educandos?

As questões permanecem e, entre outros questionamentos, indicam que não é possível encontrar respostas definitivas. O importante é que permaneçam e que impulsionem a constante e interminável busca do aprimoramento na formação de docentes para o ensino superior.

REFERÊNCIAS

BAIN, Ken. Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Barcelona: Universitat de València, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96. Brasília: 1996.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. PROGRAMA DE APOIO À PÓS-GRADUAÇÃO (PROAP)/PROGRAMA DE DEMANDA SOCIAL (DS). Disponível em: www.capes.gov.br.

CUNHA, M.I. Inovação como perspectiva emancipatória no ensino superior: mito ou possibilidade. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Ensinar e aprender**: sujeitos, saberes e pesquisa. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 133 – 147.

_____. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, M. C. (Org.) **Professor do ensino superior**: identidade, docência e formação. 2. ed. ampl.. Brasília: Plano, 2001, p. 79-92.

DEMO, Pedro. **Conhecer & aprender**: sabedoria dos limites e desafios. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

DOLABELA, Fernando. **Oficina do empreendedor**. São Paulo: Cultura, 1999.

DOMMANGET, Maurice. **Os grandes socialistas e a educação**: de Platão a Lenine. São Paulo: Europa-América, 1974.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo. SP : Paz e Terra, 1997.

GIL, Antônio Carlos. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2006.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 5. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA – UNESCO - DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO SÉCULO XXI - VISÃO E AÇÃO. In: Universidade e Sociedade (ANDES) Brasília, v.8, n 17, 1998, p. 83 – 89. Disponível em : www.inep.gov.br

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TARIF, Maurice. Princípios para guiar a aplicação dos programas de formação para o ensino. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE, 2008, Porto Alegre. **Anais...** CD2. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 17 – 46.

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar**. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: ARTMED, 2004.