

A PRÁTICA PEDAGÓGICA CONTEMPORÂNEA E AS CONCEPÇÕES DOCENTES NO MAGISTÉRIO SUPERIOR: COERÊNCIAS E CONTRADIÇÕES

Helena Cristina SIMÕES¹
Silvana MALUSÁ²

RESUMO: Este trabalho relaciona aspectos da prática pedagógica contemporânea com as concepções dos docentes da educação superior. Discute-se a formação docente, os processos de ensino-aprendizagem e as relações interpessoais e, os relaciona com os conceitos valorativos aferidos pelos professores. Os dados apresentados são parte de uma pesquisa objeto de tese de doutoramento, realizada com aplicação de questionário a professores de Instituições de Ensino Superior localizadas no Estado do Amapá/Brasil. Os resultados revelaram que o docente reconhece a importância do aperfeiçoamento pedagógico, mas não possui a mesma disposição para realizá-lo; que no processo de ensino-aprendizagem a abordagem ainda é caracterizada pelo tradicionalismo das práticas e que; há sinais de maior diálogo nas relações interpessoais.

PALAVRAS-CHAVE: Prática pedagógica. Concepções docentes. Magistério superior.

Introdução

Uma nova lógica social vem substituindo o modelo das relações no mundo contemporâneo. Relações de toda ordem, como aquelas estabelecidas entre o Estado/sociedade e sociedade/cultura, sofrem influência das tecnologias, da globalização e das novas sociabilidades. Neste cenário, reconfiguram-se também o ensino superior e um de seus protagonistas, o professor.

Os estudos voltados para o docente na educação superior possuem especial enfoque quanto à ausência de formação pedagógica e as consequências de uma atuação baseada única e exclusivamente nos saberes experienciais e no modelo tradicional de ensino. Em regra, os conhecimentos no campo educacional ainda não ocupam lugar relevante no rol dos critérios de recrutamento dos professores deste nível de ensino, prevalecendo os saberes técnicos específicos e a titulação na mesma área de conhecimento.

Entretanto, em meio à reconfiguração social já estabelecida e às reformas regulatórias na educação superior, percebeu-se uma preocupação institucional na formação pedagógica dos docentes, bem como uma tendência de valorização investigativa das práticas e concepções de pedagogia universitária destes profissionais, como um caminho para transformar o modelo de atuação então vigente.

¹ UNIFAP – Universidade Federal do Amapá. Departamento de Ciências Humanas. Macapá - AP – Brasil. 68.903-419 – hcsimoes@unifap.br

² UFU – Universidade Federal de Uberlândia. Faculdade de Educação. Uberlândia – MG - Brasil. 38.400-902 – silmalusa@yahoo.com.br

Nesse sentido, este artigo apresenta o referencial teórico sobre a prática pedagógica contemporânea no contexto de três categorias pré-estabelecidas, a saber: formação docente, processos de ensino-aprendizagem e relações interpessoais, contrastando-as com as concepções do docente que atua no ensino superior. O objetivo é relacionar o que a ciência, no campo da educação, estabelece como uma prática pedagógica alinhada aos novos tempos e os conceitos valorativos e convicções dos professores sobre sua própria prática.

Utilizou-se, para este trabalho, parte dos resultados de uma pesquisa objeto de tese de doutoramento em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia/Minas Gerais/Brasil. Somente as questões fechadas do questionário aplicado para a coleta de dados serão apresentadas e discutidas. Na condição de sujeitos da pesquisa participaram sessenta e quatro docentes que exercem suas funções no Estado do Amapá. O local foi escolhido por ser um dos mais novos entes federativos a ofertar cursos superiores no Brasil³, cuja hipótese seria de um corpo docente com práticas pedagógicas baseadas em uma proposta de ensino mais inovadora.

A prática pedagógica contemporânea: o esperado para o docente universitário

A universidade em meados do século XX atravessou uma crise de identidade, situada no âmbito da crise mais genérica da modernidade, que a obrigou a reconfigurar seu papel, não mais estando à margem da sociedade, mas incorporando-se a ela. Esse abalo institucional decorreu do reconhecimento da não neutralidade científica e dos limites das barreiras construídas pela especialização da ciência (RAMOS, 2010).

Para Santos (1996) essa crise colocou em xeque a condição do ensino superior no limiar do século XXI como centro de produção e difusão do saber com características individualizadas, descontextualizadas e marginais, evidenciada nas dicotomias cultura-cultura popular, educação-trabalho e teoria-prática.

Evidencia-se, assim, um momento de transição no ensino superior. Segundo Ramos (2010):

[...] espera-se uma universidade indissociável, no sentido de se orientar para as exigências de um mercado transnacional; em diálogo com a cultura humanística que alimenta a inteligência geral e as interrogações humanas; estimula a reflexão sobre o saber; reconceitua as humanidades; integra-se ao entorno social; equilibra a formação profissional com o desenvolvimento humano; enfrenta o novo com o novo. (RAMOS, 2010, p.32).

³ Os primeiros cursos superiores do Estado do Amapá foram ofertados a partir de 1991 com a implantação da Universidade Federal do Amapá.

Essa reconfiguração emergente para o ensino superior interfere diretamente no exercício da docência universitária e em sua prática pedagógica. Estudos diagnósticos sobre o magistério superior têm recebido especial atenção e encontram-se em sistematização progressiva, o que possibilita uma “[...] aproximação da desconhecida e invisível caixa-preta, que ainda é a sala de aula universitária”. (RAMOS, 2010, p.33).

Ao dedicar-se à discussão sobre uma nova formatação para o ensino superior, a Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação, em seu art. 9º (BRASIL, 1998), aponta como necessidade premente a responsabilidade docente em centrar a atenção no aluno, utilizando novas aproximações didáticas e pedagógicas para a superação do ensino como mera transmissão, e do aprendizado apenas como memorização.

Assim, nesse contexto de transição da/na universidade, também encontramos o professor do ensino superior e sua prática, que não consegue mais dar conta da quantidade de conhecimento que vem sendo construído e da forma como trabalhá-lo com o discente. Portanto, o que se espera do professor do ensino superior no século XXI? O que são práticas pedagógicas e quais delas podem ser consideradas contemporâneas?

A atuação docente não está mais isenta de questionamentos sobre suas formas de ensinar. Hoje, ela está sujeita a investigações, a estudos e a intervenções. O modelo onde predominava a ausência de reflexão do campo educacional e, por conseguinte, também das questões pedagógicas, sofre ruptura e redefine as funções e a profissionalidade docentes. É por isso que, a atenção à docência universitária no limiar do século XXI exige a sua reconceitualização motivada pela “[...] necessária consideração da complexidade das questões pedagógico-didáticas neste *locus*”. (RAMOS, 2010, p.36, grifo do autor).

A profissão docente exige uma prática educativa. Essa prática, para Sacristán (1999), é institucionalizada no sentido de ser diferente conforme o contexto cultural onde é exercida. Por isso, para superar a prática educativa tradicional em seus resultados, pois tendem a conservar a prática dominante, é preciso descobrir seu sentido histórico e desenvolver agentes de consciência.

As práticas pedagógicas são estudadas sob diversos aspectos e, por isso, podem assumir contornos e limites diferenciados. Assumir-se-á para este trabalho, a concepção proposta por Franco (2012, p.152), que se refere às práticas pedagógicas como “[...] práticas sociais exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos”. A autora afirma que uma prática pedagógica é complexa e multifatorial e que seus ingredientes estruturantes são baseados em decisões, princípios, ideologias e estratégias que só podem ser percebidos na perspectiva da totalidade. Essa totalidade deve dialogar com o coletivo sobre o qual atua, para

que a prática tenha sentido e realize transformações. Percebe-se uma visão macro das práticas pedagógicas que envolvem questões epistemológicas, sociais e históricas. Assim, tais práticas convivem com decisões que antecedem e transcendem à prática da sala de aula e todas elas repercutem na ação docente.

Segundo Franco (2012, p.159), “[...] pode-se dizer que as práticas docentes não se transformam de dentro da sala de aula para fora, mas ao contrário”, ou seja, a atuação docente pode ser transformada para melhor ou para pior conforme se apresentam as práticas pedagógicas instituídas. Assim o é, pelo contexto educacional negociado ou imposto, produzido historicamente, permeado por questões culturais e ideológicas.

De qualquer sorte, a prática docente configura-se em prática pedagógica quando dialoga com as questões educacionais, ou seja, quando sua prática está “[...] pedagogicamente fundamentada”, no sentido do professor construí-la conhecendo o que, porque e como faz (FRANCO, 2012, p.122). Nesse sentido, o que esperar da prática pedagógica do docente do ensino superior na contemporaneidade? Espera-se uma prática consciente, ou como conceitua Franco (2012), uma prática intencional, que significa o exercício da docência com conhecimento sobre sua própria ação.

Masetto (2003) ao discutir a necessidade e atualidade do debate sobre competência pedagógica e docência universitária, considera que os professores deste nível de ensino não refletem sobre sua atuação e, por isso, não entendem o porquê das novas exigências regulatórias e educacionais, bem como da necessidade de superação de uma prática descomprometida, para os dias atuais.

A Declaração Mundial sobre Educação Superior (BRASIL, 1998) explicita que os docentes do ensino superior devem ocupar-se com sua competência pedagógica no sentido de ir além do repasse cognitivo das disciplinas que lhe são afetas. E de que forma? Por meio de uma política vigorosa de desenvolvimento de pessoal promovida pelas instituições de educação superior.

Devem ser estabelecidas políticas claras relativas a docentes da educação superior, que atualmente devem estar ocupados, sobretudo, em ensinar seus estudantes a aprender e a tomar iniciativas, ao invés de serem unicamente fontes de conhecimento. Devem ser tomadas providências adequadas para pesquisar, atualizar e melhorar as habilidades pedagógicas, por meio de programas apropriados de desenvolvimento de pessoal, estimulando a inovação constante dos currículos e dos métodos de ensino e aprendizagem, que assegurem as condições profissionais e financeiras apropriadas ao profissional, garantindo assim a excelência em pesquisa e ensino, de acordo com as provisões da Recomendação referente ao

Estado do Pessoal Docente da Educação Superior aprovado pela Conferência Geral de UNESCO em novembro de 1997 (UNESCO, 1998).

Também a Recomendação Referente ao Pessoal Docente (UNESCO, 1996), em seu preâmbulo, prescreve que todos estão “[...] conscientes de que é necessário que o ensino superior seja alvo de reforma para se adaptar às mudanças sociais e econômicas e que o pessoal docente do ensino superior participe nesse processo”. (UNESCO, 1996, p.01). O item VII, 37 -Preparação para profissão - diz que a política de admissão para as carreiras do ensino superior deve englobar qualidades morais, intelectuais e pedagógicas.

Portanto, ao professor do ensino superior na contemporaneidade é exigível, dentre as competências já estabelecidas, a competência pedagógica em sua prática. Agindo pedagogicamente, no sentido conceitual *lato* proposto por Franco (2012), o docente se assumiria como profissional da educação, para além de outras profissões por ele exercida.

Nessa perspectiva, alguns temas discutidos pela literatura educacional tem direta repercussão para o desenvolvimento de uma prática pedagógica contemporânea. Estabelecemos três deles como principais para apresentação e investigação nesta pesquisa, que foram: a formação profissional docente; as concepções de ensino-aprendizagem do professor e; as relações interpessoais concebidas e estabelecidas nessas práticas.

A formação docente

Os debates acerca da formação do professor do ensino superior e de sua profissionalização na contemporaneidade aumentaram na mesma medida em que se ampliaram seus significados e interpretações, favorecida pela própria liberdade em que se configura a docência universitária no Brasil, tanto em termos legais quanto institucionais e individuais.

No Brasil, a docência no ensino superior não é disciplinada legalmente. Não há critério único para ingresso na carreira, piso remuneratório, estatuto. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em seus artigos 66 e 52, II, prescreve, respectivamente, que: “[...] a preparação para o magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em nível de mestrado e doutorado”. (BRASIL, 1996, p.23), e que “[...] as instituições devem caracterizar-se por no mínimo um terço do corpo docente com mestrado e doutorado”. (BRASIL, 1996, p.18). Os termos de ambos os artigos não comportam exigência de formação específica para o exercício da docência.

Pesquisas têm revelado que a preparação para o magistério recomendada pela lei raramente faz parte da pós-graduação *stricto sensu* (ALMEIDA, 2012; OLIVEIRA, 2010). Não obstante à recomendação legal, há um vácuo no espaço ao qual, prioritariamente – termo utilizado pela própria lei –, deveria ocorrer a formação didático-pedagógica para a docência superior.

No que se refere à oferta de mestrados e doutorados, o cenário não é equilibrado, e a má distribuição pelo país, favorece algumas regiões em detrimento de outras. O aumento na quantidade dos cursos não foi proporcional à expansão do ensino superior e, por conseguinte, ao aumento da demanda por docentes. Na região Norte do Brasil, onde está situado o Estado do Amapá, local escolhido para esta pesquisa, por exemplo, poucos são os professores titulados, particularmente pela limitação na oferta de cursos e vagas.

Conforme salienta Pimenta e Anastasiou (2002, p.154) a “[...] formação docente para o ensino superior ainda fica a cargo de iniciativas individuais e institucionais esparsas, que não se referem a um projeto nacional ou da categoria docente”.

Essa realidade gera uma disparidade de perfis docentes no país, para além da diversidade peculiar à função de professor. Isso, por sua vez, impede a construção identitária da docência superior como profissão. O que pode ser visto como flexibilidade própria da atividade de professor é, na verdade, uma instabilidade que acaba por gerar uma categoria profissional díspare, onde uns são doutores e outros graduados, onde uns dedicam-se exclusivamente à profissão, outros parcialmente, onde uns ganham por hora, outros por limites fixados pelo Estado ou por projeto aprovado, onde uns optam pela prática pedagógica aperfeiçoada e outros por manter-se na zona de conforto do tradicionalismo.

Um ponto que interfere diretamente na consolidação da identidade profissional é a inexistência de regulação da docência superior no Brasil. Com efeito, a configuração de uma profissão, dá-se por meio da delimitação das formas de ingresso, modos de atuação, direitos e deveres. Entretanto, no dizer de Goulart (2010, p.370), a profissão de professor apresenta-se como uma “[...] semiprofissão ou profissão não emancipada, uma vez que é submetida a prescrições de regras e direitos gerais, com o mínimo de apoio jurídico no que diz respeito à delimitação de suas atividades”.

Estranhamente, a expansão do ensino superior brasileiro não foi acompanhada de mecanismos de formação de docentes que pudessem dar conta das antigas e novas tarefas. A educação superior tem sido feita à base da “[...] improvisação docente e do patrimonialismo e, causa espécie, que o grau superior é o único para o qual não há previsão legal de formação específica para o magistério”. (CUNHA, 2004, p.798).

Dessa forma, a prática pedagógica deveria ser compreendida pelo docente do ensino superior, bem como deveria apresentar-se dentre os critérios de recrutamento de professores, sem a qual o profissional de outras áreas não teria acesso ao seu exercício. Como qualquer outro tipo de atividade profissional, os docentes devem formar-se para poder desempenhar adequadamente as suas funções.

A omissão estatal na regulação da docência do ensino superior, principalmente quanto à prescrição sobre a formação específica para o magistério, fragiliza o processo de identificação da docência como profissão, refletindo-se na sua desvalorização.

O processo de ensino-aprendizagem

A prática universitária vive, ainda hoje, baseada na metodologia jesuítica e no modelo organizacional francês. A maneira como se efetiva a relação professor/aluno e ensino/aprendizagem ainda é rígida, caracterizada pelo objetivo de profissionalizar, mais do que pela produção do conhecimento. É centrada no professor repassador e no estudo de manuais ou obras clássicas. Caracteriza-se ainda, pela passividade na aceitação das propostas, na obrigatória memorização do conteúdo e na força do sistema avaliativo medido objetivamente.

A abordagem comumente conhecida e praticada no processo de ensino-aprendizagem brasileiro é a tradicional, especialmente quando falamos em educação superior. Volta-se, ainda hoje, para uma prática onde o ensino é valorizado em detrimento da aprendizagem, dando margem a uma dissociação que, por sua natureza, deveriam complementar-se.

A composição das palavras ensino e aprendizagem é proposital e tem o sentido de criar uma expressão significativa para quem atua na educação. Ambas são interdependentes e desenvolvem-se num processo contínuo e gradual. O ato de ensinar despreocupado com o efeito do aprender não produz resultado e não interfere no objetivo principal da educação que é a evolução do conhecimento e do cidadão.

Atualmente, existe uma substituição e não uma variedade de metodologias no ensino superior. Alguns docentes simplesmente substituíram a aula expositiva por seminários como estratégias em sala de aula. Portanto, a opção foi a modificação de uma estratégia por outra e não a multiplicidade metodológica. O processo de ensino-aprendizagem continua sob o mesmo paradigma tradicional, onde somente um fala e os demais escutam.

Afirma Masetto (2010) que, compreender a aula no ensino superior como espaço e tempo de aprendizagem por parte do aluno e do professor, modifica completamente o quadro

privilegiado somente para a ação do professor. Portanto, a sala de aula é espaço e tempo no qual e durante o qual “[...] os sujeitos de um processo de aprendizagem (professor e alunos) se encontram para juntos, ora professor e alunos, ora alunos e alunos, ora alunos individualmente realizarem uma série de atividades (na verdade interatividades)”. (MASETTO, 2010, p.12).

Para ultrapassar o desafio de transformar a docência baseada no ensino, para a docência baseada na aprendizagem, é necessária uma dupla competência dos bons professores: a competência científica, como conhecedores do campo da ciência a ser ensinada e, a competência pedagógica, com pessoas comprometidas com o processo de ensino-aprendizagem (ZABALZA, 2004). Para desenvolver a competência pedagógica, no entanto, são necessários conhecimentos para os quais os professores não estão preparados e não são conhecedores em virtude da falta de formação para o magistério.

As relações interpessoais

A atividade docente pressupõe relacionamento. Um número cada vez maior e mais diversificado de alunos rodeia o professor universitário, num círculo de demandas para o qual lhe são exigíveis conhecimentos que ultrapassam aqueles apreendidos na graduação.

As habilidades sociais são, no dizer de Del Prette e Del Prette (1998, p.205-206), um ramo da psicologia que estuda o desenvolvimento interpessoal, “[...] entendido como a capacidade de estabelecer e manter interações sociais produtivas e satisfatórias diante de diferentes interlocutores, situações e demandas”. Esses estudos psicossociais estão cada vez mais direcionados para as questões educacionais, dados os efeitos que a capacidade ou incapacidade de interagir socialmente podem ter nos processos de ensino-aprendizagem. Assim, a atuação do professor no sentido de conduzir, mediar, e participar dessas interações requer um conjunto de habilidades interpessoais profissionais cujos déficits podem explicar em parte, o padrão passivo e transmitivo-receptivo ainda predominante nas salas de aula [...] o reconhecimento da dimensão social do desenvolvimento e da aprendizagem impulsiona a busca por estratégias de ensino onde a comunicação interpessoal, principalmente a mediada pelo professor, assume um papel cada vez mais central no processo educativo. Assim pode-se afirmar que o desenvolvimento interpessoal dos alunos facilita esse processo embora dependa também das condições estabelecidas pelo professor (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1998, p.212-213).

Vê-se dessa forma que não obstante seja necessário o desenvolvimento interpessoal do aluno, é do professor o papel central de promover um relacionamento favorável ao conhecimento em sala de aula.

Em face da ampliação do debate sobre as questões éticas no exercício das profissões e da ascensão de valores como: paridade de direitos e dignidade da pessoa humana houve um reflexo no relacionamento professor-aluno, pois o educador representa um modelo pela natureza de sua atividade. Práticas baseadas em superioridade e arbitrariedade docentes passaram a ser questionadas e o professor necessitou corporificar as palavras pelo exemplo (FREIRE, 2011) e reconstruir novas relações em sala de aula.

Além das pesquisas no campo da psicologia, recentes avanços da neurociência também têm demonstrado, de acordo com Gracioso (2011), que o aprendizado é mediado pelas emoções e que estas podem potencializá-lo ou prejudicá-lo, pois os estímulos emocionais são mais poderosos do que os estímulos racionais e, portanto, dominam o processamento cerebral. Assim, na reflexão sobre a escola do futuro, é preciso incorporar as emoções dos alunos nas considerações dos professores quando desenvolvem as experiências formativas.

Devido à lacuna na formação do professor do ensino superior, não há percepção, ou mesmo sensibilidade de sua parte, sobre a dimensão de sua influência na formação profissional e também pessoal do seu aluno, e nem da projeção futura que dela decorre. Assim, é necessário reconhecer que o sucesso dos professores dependerá da sua interação com os alunos e com o uso construtivo das emoções na sala de aula, ultrapassando o plano racional, conforme Gracioso (2011).

De fato, o docente na universidade ainda não desenvolveu a capacidade de medir sua referência como profissional e pessoa frente aos seus alunos, mantendo não raras vezes uma distância que compromete as relações interpessoais e, por conseguinte, a motivação para o aprendizado. Talvez a falta de formação ou a autoridade arraigada - onde não é admissível a parceria ou a igualdade professor-aluno - ou mesmo talvez, um descompromisso com o exercício da docência, interfiram nessa falta de consciência em ampliar as interações na escola superior.

Freire (2011, p.138) nos diz que “[...] é preciso descartar a falsa separação entre seriedade docente e afetividade, não sendo possível condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem-querer que tenha por ele”. A distância que outrora mediava as relações professor-aluno não tem mais lugar na educação, e atualmente

deve haver uma tentativa constante de aproximação dos sujeitos no processo de ensino-aprendizagem.

Machado (2009) nos conduz a pensar que existem sempre alguns nós/feixes na relação do aluno com o professor, mas é dele a fundamental função de atuar como mediador, negociador, convencendo-os da relevância de sua percepção, e acrescentamos, é dele também a função de ouvir e perceber quando deve recuar.

A prática docente contemporânea deve ser permeada pela “reflexividade” e pelo desenvolvimento do aspecto afetivo-emocional entre os sujeitos-parceiros do processo de ensino-aprendizagem. A profissão docente é uma profissão de interações humanas e como tal deve ser compreendida, situando a responsabilidade do professor para com o outro e não só para com o conteúdo (RAMOS, 2010; MASETTO, 2010).

As concepções docentes

Com o objetivo de conhecer as concepções docentes com enfoque nas dimensões: formação profissional, processos de ensino-aprendizagem e relações interpessoais e, contrastá-las com os aspectos relativos à prática pedagógica contemporânea, aplicou-se um questionário a sessenta e quatro docentes que atuam em instituições do ensino superior localizadas no Estado do Amapá.

O Amapá localiza-se no extremo norte do Brasil. Em 1943 foi elevado à categoria de Território Federal e, com a promulgação da Constituição em 1988, transformado em Estado-membro da República Federativa Brasileira.

A história do ensino superior no Amapá é recente - se considerarmos que no Estado vizinho, o Pará, os cursos superiores existem desde 1957, com a instalação da Universidade Federal do Pará. Em 02 de março de 1991, foi instalada a primeira instituição de ensino superior do Estado do Amapá, uma universidade pública federal. Um ano depois, foi criada a primeira faculdade privada e, no período que compreende 1996 e 2006 foram instaladas outras vinte e três instituições de ensino superior (BRASIL, 2013).

A hipótese a ser confirmada é a de que, a oferta relativamente recente de cursos superiores, favorece uma atuação docente mais inovadora, e, por conseguinte, uma prática pedagógica alinhada a modelos contemporâneos.

As questões fechadas do instrumento de pesquisa serão apresentadas, para este trabalho, em três afirmações por categoria, valoradas de acordo com a Escala Likert de cinco

pontos, estabelecendo como grau de importância: nada importante (NI); pouco importante (PI); neutro (N); importante (I) e muito importante (MI).

A formação profissional é a primeira categoria a ser analisada. As avaliações basearam-se nas seguintes frases, com os respectivos graus de importância: 1 – *Capacitar-se por meio de titulação*, aos quais 46 (71,88%) professores afirmaram ser muito importante; 14 (21,88%) importante; 03 (4,69%) neutros; 01 (1,56%) pouco importante e nenhum nada importante; 2 – *Realizar cursos de formação específica para professores*, onde 34 (53,13%) acreditam ser muito importante; 24 (37,50%) importante; 05 (7,81%) neutros; 01 (1,56%) nada importante e nenhum pouco importante; 3 – *Ter consciência da importância da formação pedagógica para o exercício da docência*, com 36 professores considerando muito importante; 23 (35,94%) importante; 03 (4,69%) neutros; 01 (1,56%) pouco importante e 01 (1,56%) nada importante (TABELA 1).

Tabela 1 - Avaliações em números absolutos e porcentagens atribuídas pelos docentes sobre a categoria Formação Profissional

FORMAÇÃO PROFISSIONAL		Grau de importância				
Frase a ser analisada		NI	PI	N	I	MI
1	Capacitar-se por meio de titulação.	0 0%	1 1,56%	3 4,69%	14 21,88%	46 71,88%
2	Realizar cursos de formação específica para professores.	1 1,56%	0 0%	5 7,81%	24 37,50%	34 53,13%
3	Ter consciência da importância da formação pedagógica para o exercício da docência.	1 1,56%	1 1,56%	3 4,69%	23 35,94%	36 56,25%

Fonte: Elaboração própria.

A frase *1capacitar-se por meio de titulação* foi bem valorada pelos professores, com 90% deles afirmando ser muito importante ou importante a realização de pós-graduação *stricto sensu*. Percebe-se a contribuição da exigência legal (BRASIL, 1996) que determina o mínimo de um terço do corpo docente com mestrado ou doutorado nas instituições de ensino superior do Brasil para a conscientização do professor sobre essa necessidade, não obstante a limitação destes cursos na região Norte do Brasil.

O conjunto das frases valoradas nesta categoria demonstra que a formação profissional para o exercício da docência não é irrelevante na concepção docente. Trinta e seis professores afirmaram ser muito importante e vinte e três valoraram como importante conscientizar-se sobre a relevância da formação pedagógica para o exercício da docência. Entretanto, dois

professores consideraram essa preocupação pouco ou nada importante, e cinco permitiram-se permanecer neutros quanto ao tema.

É um dado que preocupa, pois a reflexão ou conscientização antecedem a ação e a motivação para a mudança. Se existem professores sem a consciência sobre a importância da formação pedagógica para o exercício da docência, pouca disponibilidade eles terão para a realização de cursos de aperfeiçoamento. É o que se percebe na valoração da frase 2, cujo número de professores que acreditam ser muito importante realizar cursos de formação, diminui para trinta e quatro e os que são neutros aumenta para cinco.

Permanecer-se na neutralidade ou não considerar como muito importante a qualificação para atuar na docência universitária, é sinônimo de estagnação e de falta de responsabilidade com a educação do qual o professor é sujeito. Para Almeida (2012, p.74) a formação específica é das uma das dimensões da formação profissional, ou seja, é a capacitação para exercer uma atividade de trabalho que requer conhecimentos e habilidades especializados. Dessa forma, se o “[...] campo de trabalho do professor é o ensino, deduz-se que sua formação é então o processo por meio do qual ele aprende a ensinar e a compreender o seu fazer”. (ALMEIDA, 2012, p.74).

Percebe-se que, não obstante os docentes considerarem muito importante a formação específica, a disposição para realizar cursos não é tão bem valorada. Quando se transfere o campo da “conscientização” para o campo da “realização”, ou seja, da modificação do modelo real pela disposição dos professores em preparar-se para o exercício da docência em sala de aula, o grau de importância é menor.

A pedagogia contemporânea defende a ideia de que a construção de uma perspectiva de profissionalização docente envolve a dualidade “[...] sólidos conhecimentos da área específica e igualmente sólidos conhecimentos da área pedagógica”. (TEIXEIRA, 2009, p.32) e, de acordo com os resultados, a concepção de parte dos professores é valorar a formação docente com pouca importância ou neutralidade.

Almeida (2012, p.72) contribui com a perspectiva de “[...] atribuir sentido àquilo que se pratica”, articulando a atuação docente com a teoria, mas ancorada na reflexão e na avaliação da própria atividade. Afirma a autora que, para a maioria dos professores é difícil alterar o referencial de docência com que se conviveu no passado, por isso “[...] refletir sobre si e seu percurso formativo criticamente, permite desconstruir a experiência vivida e organizar outras referências para a prática docente.” (ALMEIDA, 2012, p.72).

Na categoria processo de ensino-aprendizagem foram apresentadas três frases, sendo que a frase 1 *considerar que no processo ensino-aprendizagem o professor deve se preocupar*

com a variedade e quantidade de noções, conceitos e informações foi avaliada como muito importante por 37 (57,81%) sujeitos; importante por 24 (37,50%); neutro por 01 (1,56%) ; pouco importante por 01 (1,56%) e; nada importante por 01 (1,56%). Na frase 2 – *Considerar que o centro do processo de ensino-aprendizagem é o professor*, 04 (6,25%) acharam muito importante; 25 (39,06%) importante; 18 (28,13%) neutros; 05 (7,81%) pouco importante; e 12 (18,75%) nada importante. Para frase 3 – *considerar que o processo de ensino-aprendizagem deve ser indissociado da pesquisa* tivemos 23 (35,94%) docentes que acreditaram ser muito importante; 13 (20,31%) importante; 15 (23,44%) neutros; 03 (4,69%) pouco importante e 10 (15,63%) nada importante (TABELA 2).

Tabela 2 - Valorações em números absolutos e porcentagens atribuídas pelos docentes dos cursos de Direito sobre a categoria Processos de Ensino-Aprendizagem

PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM					
Frase a ser analisada	Grau de importância				
	NI	PI	N	I	MI
1 Considerar que no processo de ensino-aprendizagem o professor deve se preocupar com a variedade e quantidade de noções, conceitos e informações.	1 1,56%	1 1,56%	1 1,56%	24 37,50%	37 57,81%
2 Considerar que o centro do processo de ensino-aprendizagem é o professor.	12 18,75%	5 7,81%	18 28,13%	25 39,06%	4 6,25%
3 Considerar que o processo de ensino-aprendizagem deve ser indissociado da pesquisa.	10 15,63%	3 4,69%	15 23,44%	13 20,31%	23 35,94%

Fonte: Elaboração própria.

As frases escolhidas para avaliar a concepção docente nos processos de ensino-aprendizagem referem-se principalmente à abordagem tradicional apresentada por Mizukami (1986), com o objetivo de aferir a relação do professor com uma prática tradicional que, segundo a literatura, prevalece na educação superior, cujas características são: foco no ensino; professor como sujeito principal; preocupação com a quantidade e memorização de conteúdos.

A frase 1 foi valorada como importante e muito importante por 61 professores (95%), afirmando que apresentavam preocupação com a quantidade de noções, conceitos e informações a ser apreendida pelo aluno. Esse dado confirma uma característica própria do ensino superior, que é o grau de importância que se presta à quantidade de informações a ser

repassada. A busca pelo conhecimento qualitativo é substituída pelo emprego de artifícios de memorização, reforçando o círculo vicioso de reprodução nos bacharelados e licenciaturas.

Considerar que o centro do processo de ensino-aprendizagem é o professor, na frase 2, foi valorada como muito importante ou importante por 45% (29) dos professores. No entanto, 17 professores consideraram a frase como pouco ou nada importante, permanecendo 18 professores neutros em relação a esta afirmativa. Infere-se que a maioria dos professores ainda concebe o docente como sujeito principal no processo de ensino-aprendizagem. Conforme Mizukami (1986, p.14) na abordagem tradicional é o professor quem “[...] detém os meios coletivos de expressão [...] é o que possui o poder decisório e todos estão sob seu comando”. Ainda é o professor, portanto, o centro do processo na prática pedagógica universitária contemporânea.

Cabe destacar que, entretanto, o grupo de 18 professores neutros (28,13%), há 17 docentes que desconsideram a importância desta afirmação, demonstrando uma relação professor-aluno mais dinâmica e horizontal.

Para a frase 3 percebeu-se forte dispersão entre as avaliações, ressaltando o expressivo número de professores (13,2 %) que afirmaram ser nada ou pouco importante a associação da pesquisa no processo de ensino-aprendizagem. É um dado inquietante, pois atuar no ensino superior, concebendo como nada importante o ensino baseado na pesquisa é formar pessoas com limitações na busca pelo conhecimento com bases inovadoras e contextualizadas. Formar profissionais cujo ensino e a aprendizagem foram dissociados da pesquisa é uma realidade nos cursos superiores e um dos principais entraves para superação da educação reprodutivista.

Do total de professores, 15 mantiveram-se neutros e 36 (55%) consideraram o ensino indissociado da pesquisa importante ou muito importante. É um número pequeno em relação à importância da inovação científica na prática do professor do ensino superior, que precisa concebê-la como forma de superar o saber caduco e o modelo de ensino secundarista.

Na última categoria, que valora as relações interpessoais, obtivemos os seguintes resultados, apresentados pela Tabela 3: na frase 1 - *Incentivar a independência dos alunos*, 47 (73,44%) professores afirmaram ser muito importante; 16 (25%) importante; 01 (1,56%) neutro e nenhum pouco ou nada importante. Para a frase 2 – *Dar chance aos alunos para discordarem de seus pontos de vista*, 33 (51,56%) professores acreditam ser muito importante; 29 (45,31%) importante; 02 (3,13%) neutros; e nenhum pouco ou nada importante. Na análise da frase 3 – *Escutar com atenção as intervenções dos alunos*, 43 (67,19%) valoraram como muito importante; 19 (29,69%) importante; 02 (3,13%) neutro; e nenhum pouco ou nada importante.

Tabela 3 - Valorações em números absolutos e porcentagens atribuídas pelos docentes dos cursos de Direito sobre a categoria Relações Interpessoais

RELAÇÕES INTERPESSOAIS						
Frase a ser analisada	Grau de importância					
	NI	PI	N	I	MI	
1 Incentivar a independência dos alunos.	0 0%	0 0%	1 1,56%	16 25%	47 73,44%	
2 Dar chance aos alunos para discordarem de seus pontos de vista.	0 0%	0 0%	2 3,13%	29 45,31%	33 51,56%	
3 Escutar com atenção as intervenções dos alunos	0 0%	0 0%	2 3,13%	19 29,69%	43 67,19%	

Fonte: Elaboração própria.

Por mais que a atividade docente pressuponha relação entre pessoas, todas aprendendo e ensinando (FREIRE, 2011), o professor não é preparado para se preocupar com o fator relacional e talvez, não perceba quão importante é o bem-estar interpessoal no processo de ensino-aprendizagem.

A frase 1 que valora o incentivo à independência dos alunos aponta que 73% dos professores consideram-na muito importante. De acordo com Giroux (1997) o incentivo à busca autônoma amplia o discurso e o interesse acadêmicos. Isso é particularmente importante para romper uma tradição no ensino superior, onde o aluno parece ser preparado para a dependência. Ele convive com o professor que critica a sua subordinação, mas o mantém subordinado, numa postura contraditória.

Dar chance aos alunos para discordarem de seus pontos de vista, na frase 2, foi considerado como importante e muito importante por 62 professores (96%). A humildade em aceitar a discordância é, segundo Freire (2011), o melhor exemplo no exercício da docência. Cabe a este o respeito “[...] à pessoa do educando, à sua curiosidade, à sua timidez, que não deve ser agravada com procedimentos inibidores, exigindo o cultivo da humildade e tolerância”. (FREIRE, 2011, p.65).

Em menor grau de importância em relação à frase anterior, foi valorada a frase 3. Escutar com atenção as intervenções dos alunos, foi valorada com neutralidade por dois professores. Diz Freire (2011, p.114) que “[...] ensinar é saber escutar [...] quem tem o que dizer tem igualmente o direito e o dever de dizê-lo. É preciso, porém, que quem tem o que dizer saiba, sem sombra de dúvida, não ser o único ou a única a ter o que dizer”. Ultrapassar a verdade absoluta na prática docente do ensino superior, e promover o diálogo, precisa ser consolidado como direito e dever dos sujeitos da educação.

As avaliações das questões propostas apresentam concepções de docência que convergem em sua grande maioria, mas divergem em alguns pontos. Portanto, temos docentes que representam um grupo mais inovador, reflexivo e crítico, coerente com a prática pedagógica contemporânea, e docentes que representam um grupo tradicional, indisposto quanto à própria formação pedagógica e acrítico sobre sua prática.

Considerações finais

Percebemos que, de fato, estamos num período de transição. Transição paradigmática, transição social, a refletir uma transição do ensino superior e da docência. Os conceitos pedagógicos, em meio à reconfiguração assinalada, também não estão mais ausentes. A “caixa preta” da sala de aula no ensino universitário passa a ser desvendada e colocada em pauta pelas instituições, pelos alunos e pelos próprios pares na academia. Vê-se, também, que a ampliação do mercado para docência impõe a rediscussão sobre a desvalorização da carreira, a identidade docente e a formação específica para atuar no ensino superior. O mundo mudou e, nesse já iniciado século XXI, o docente universitário redimensiona suas concepções, suas práticas, sua identidade, suas perspectivas.

A hipótese de que, a recente instalação do ensino superior no Estado do Amapá-Brasil, ensinaria uma prática pedagógica baseada em um modelo contemporâneo se confirmou em parte. Este estudo localizou múltiplas docências e diferentes concepções.

Percebemos que, ao valorar as frases sobre formação profissional o docente reconhece a importância do aperfeiçoamento pedagógico e da titulação, mas não possui a mesma disposição para realizar ou participar da formação continuada.

Nos processos de ensino-aprendizagem foi demonstrada uma concepção de abordagem tradicional, ainda preocupada com a quantidade em detrimento da qualidade, onde o foco ainda é o ensino e o professor. Apesar de a maioria ter evidenciado o tradicionalismo de suas concepções, esta categoria foi a que apresentou mais dispersão em suas escalas valorativas, onde um grupo, ainda que pequeno, declarou pouca importância à memorização de conteúdo ou à preocupação com a quantidade de conceitos.

Nas avaliações das relações interpessoais, há uma tentativa de superação da antiga figura do professor, cujas características eram mais autoritárias, de comando, de distanciamento, para uma figura de professor mais próxima e acessível. Chamamos de tentativa porque possui resquícios de manutenção da autoridade e limitação da liberdade

discente, uma vez que ainda há professores que se mantêm neutros em relação à aproximação com os alunos.

Concluindo, temos uma dualidade de concepções docentes. Uma, coerente com a prática pedagógica contemporânea, identificada por professores que atuam num paradigma inovador, marcado pela preocupação e busca por formação docente, produção do conhecimento pela pesquisa e desenvolvimento da dimensão afetivo-emocional com os alunos, e outra, na contramão desta prática, baseada na ausência de identidade docente pela desvalorização da formação, na importância da quantidade em detrimento da qualidade do conhecimento e, no menosprezo ao bom relacionamento com os discentes.

THE CONTEMPORANEOUS PEDAGOGICAL PRACTICE AND THE PROFESSORS' CONCEPTIONS IN THE HIGHER TEACHING EDUCATION: COHERENCE AND CONTRADICTION

ABSTRACT: *This work is related to aspects of contemporaneous pedagogical practice with the professors' conceptions in the higher teaching education. It is discussed the professors' education, the processes of teaching and learning and the interpersonal relations and, match them to the valuable concepts provided by the professors. The data presented are part of an object research of doctorate thesis, accomplished through a questionnaire applied to the professors of Higher Education Institutions located in the state of Amapá/Brasil. The results showed that the professors recognize the importance of the continuous pedagogical studies, although they do not have the same interest in order to accomplish it; that in the teaching and learning process this approach is still characterized by traditionalism of practices and there are signs of a wider dialogue in the interpersonal relations.*

KEYWORDS: *Pedagogical practice. Professor's conception. Higher teaching education.*

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I. **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais.** São Paulo: Cortez, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **e-MEC.** Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br>>. Acesso em: 2 abr. 2013.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB:** Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Câmara dos Deputados, 2004.

CUNHA, L. A. Desenvolvimento igual e combinado no ensino superior – estado e mercado. **Educação e Sociedade,** Campinas, v.25, n.88, p.795-817, out., 2004.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Desenvolvimento interpessoal e educação escolar: o enfoque das habilidades sociais. **Temas em Psicologia,** Ribeirão Preto, v.6, n.3, p.205-215, 1998.

FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: ARTMED, 1997.

GOULART, R. S. Textos de regulamentação como gêneros que regulam uma profissão. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TEXTO, ENUNCIÇÃO E DISCURSO, 2010, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: Núcleo de Estudos do Discurso da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2010. p.367-379.

GRACIOSO, A. Trazendo as emoções para dentro da sala de aula. In: A escola do futuro. **Revista da ESPM**, São Paulo, v.18, n.5, p.32-41, set./out., 2011.

MACHADO, N. J. **Educação: competência e qualidade**. São Paulo: Escrituras, 2009.

MASETTO, M. T. Docência universitária: repensando a aula. In: TEODORO, A.; VASCONCELOS, M. L. **Ensinar e aprender no ensino superior**. São Paulo: Mackenzie-Cortez, 2003. p.79-108.

_____. **O professor na hora da verdade: a prática docente no ensino superior**. São Paulo: Avercamp, 2010.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, J. F. **A formação dos professores do curso de direito no Brasil: a pós-graduação *stricto sensu***. 2010. 172f. Tese (Doutorado em Educação)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

RAMOS, K. M. C. **Reconfigurar a profissionalidade docente universitária: um olhar sobre as ações de atualização didático-pedagógica**. Porto: Universidade do Porto Editorial, 2010. 347 p.

SACRISTAN, G. M. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

SANTOS, B. S. Por uma pedagogia do conflito. In: SILVA, L. E. **Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996. p.15-33.

TEIXEIRA, G. F. M. Docência: uma construção a partir de múltiplos condicionantes. **Boletim Técnico de SENAC: a Revista da Educação Profissional**, Rio de Janeiro, v. 35, n.1, jan./abr., 2009.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: visão e ação.** Paris, 1998.

_____. **Recomendação relativa à condição docente.** Paris, 1996. Disponível em:
<[HTTP://www.cpihts.com/pedf02/recomendação%20UNESCO.pdf](http://www.cpihts.com/pedf02/recomendação%20UNESCO.pdf)>. Acesso em: 2 nov. 2012.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas.** Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 2004.