

INQUIETUDES PEDAGÓGICAS: OS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS NA SUPERAÇÃO DO MODELO TRADICIONAL

Patrícia Meyer

Dilmeire Sant Anna Ramos Vosgerau

A universidade que tanto tolheu a criatividade quando trouxe os intelectuais para dentro de uma lógica de racionalidade e burocratização, individualidade, fragmentação e especialização disciplinar; clama hoje por inovação. Se vê desafiada a resultados mais significativos, instigada a formar cidadãos críticos que possam servir a sociedade. É pressionada a preparar profissionais autônomos, com capacidade de adaptar seus conhecimentos em diferentes contextos e engajados a permanecer aprendendo. Esse cenário impulsiona mudanças nas práticas docentes focadas na transmissão e memorização. Este texto apresenta as inquietudes de professores universitários que estão em busca de um rompimento com a lógica tradicional. Ao relatar suas práticas consideradas inovadoras, refletem sobre o contexto que os leva a empregar essas estratégias em prol da aprendizagem.

Nas últimas décadas houve um significativo aumento no número de estudantes nas universidades em âmbito nacional e mundial. No país, essa democratização se deu por meio de diferentes estratégias, desde o investimento nas instituições privadas (SOARES, 2009) até o incremento à educação superior pública, acompanhada de uma política de interiorização (CUNHA, ZANCHET e RIBEIRO, 2013). Também o número de docentes aumentou. Muitos deles sem formação específica para exercício da profissão (SOARES, 2009). A formação profissional do professor universitário permanece, inclusive legalmente, atrelada aos programas de pós-graduação (SOARES e CUNHA, 2010), o que desconsidera a importância da formação didático-pedagógica, já que o foco está na titulação acadêmica e na produção de ciência em cada especialidade. Sem formação didático-pedagógica, cabe ao professor repetir as estratégias que ele teve em sua trajetória como estudante (SOARES, 2009), recorrer às suas experiências e referências, sem consistência pedagógica, o que pode implicar na perpetuação do modelo tradicional.

Embora o próprio discurso dos docentes evidencie a crise no modelo, no cotidiano ainda está presente a tradição do professor erudito, com domínio da matéria curricular, legitimado por suas experiências profissionais, que se dedicam a aulas expositivas com o

objetivo de transferir seus conhecimentos aos estudantes, como nas décadas de 60 e 70. Mesmo o perfil do professor universitário após década de 90, valorizado por seus títulos de mestrado e doutorado (SOARES e CUNHA, 2010), não instiga a superação desse modelo.

A atual configuração dos currículos, a organização das disciplinas em grades e o arranjo do espaço escolar, incentivam que os docentes permaneçam com as aulas meramente expositivas (ANASTASIOU e ALVES, 2010). Os próprios alunos têm essa expectativa e são influenciados pelo modelo tradicional. É difícil ir contra a inércia institucional (ZABALZA, 2004). Os estudantes resistem porque pensam que outra proposta didática lhes será mais custosa. Contudo, o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, ao possibilitar ao estudante o acesso às informações, instiga a adoção de novos métodos (SOARES e CUNHA, 2010). Somam-se a esse fator, a resistência à reflexão, a ausência de competências básicas em estudantes que ingressam nas universidades (SOARES, 2009), a dependência em relação ao professor e a incapacidade de concentração (ANASTASIOU e ALVES, 2010).

Há docentes que querem inovar, visando tornar a aprendizagem significativa e o estudante ativo e autônomo. A superação do tradicional gera insegurança, resistência, desconforto e requer humildade (ANASTASIOU e ALVES, 2010). É desafiante lidar com salas de aula repletas de alunos, com um perfil heterogêneo e diferentes estilos de aprendizagem, o que exige entendê-los individualmente, com necessidades, habilidades e competências próprias. A humildade está em assumir que não se pode dar conta de todos os conteúdos – o conhecimento é relativo e provisório, de se permitir pesquisar com os estudantes, escutar outros professores e alunos e construir coletivamente o conhecimento, além de rever estratégias que não estejam surtindo efeitos.

Foram realizadas entrevistas do tipo semiestruturadas com sete professores que atuam em cursos de graduação nas áreas das Engenharias e Informática, em instituição privada. Os roteiros das entrevistas visavam que eles descrevessem as práticas inovadoras que empreendem, pois haviam voluntariamente se inscrito em evento com esta finalidade. Porém, identificou-se que os docentes justificavam a adoção de determinadas estratégias a partir de desafios impostos em seu cotidiano profissional, assim, a seguir são destacados os principais resultados em relação ao perfil e engajamento do aluno e relacionamento entre professor e aluno.

O sujeito 1 não previa a docência como um objetivo e almejava se tornar um pesquisador. Porém, “como no Brasil o lugar de um doutor é dentro da universidade”, assumiu também atividades de ensino, o que julgou desagradável no início. O conforto veio a

ao verificar uma mudança nos estudantes. Essa mesma percepção foi evidenciada pelo sujeito 7. Ambos afirmam que ao adotar estratégias diferenciadas e preocupando-se com o estudante, se deram conta de que conseguiam potencializar a aprendizagem, o que tornou o ensino gratificante. Uma satisfação que não provinha de aulas meramente expositivas.

O sujeito 3 trabalha com afinco no acompanhamento dos estudantes, visando que se tornem “donos” de seu processo formativo, em uma perspectiva de autoestudo; o que foi um desafio, pois muitos não tiveram essa vivência no Ensino Médio. Utilizou de algumas ferramentas em ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e se deu conta que, embora imersos na sociedade da informação, os estudantes não sabiam utilizar a tecnologia em prol de sua aprendizagem e se viu impelido a desenvolver atividades de ambientação e capacitação. Comenta que é muito difícil acompanhar individualmente o progresso dos estudantes e prestar orientações, o que lhe frustra. O sujeito 5 também destaca que é essencial ensinar ao universitário algumas atividades que parecem “banais” como a não copiar tudo o que está no quadro e que ele deve aprender a elaborar anotações úteis ou a ler de forma atenta um artigo científico, extraindo as informações importantes.

O sujeito 4 descreve que sua motivação para mudar foram os diferentes níveis de apropriação do conteúdo entre os estudantes. Quando provocados a estudar previamente em casa e interagir entre si e com o professor em sala de aula, os estudantes se sentiram perdidos. Comenta que o aluno atual consegue dividir a sua atenção em diversos focos, o que faz com que tenha dificuldades em sustentar a atenção na aula expositiva. O professor não considera isto um defeito, mas isso o impulsionou a estudar novas estratégias com mais dinamismo.

Antes de alterar sua estratégia, o sujeito 5 sentia que seu objetivo era apenas de “vencer os conteúdos”, mas com o tempo percebeu que era fundamental tornar o aluno – um cumpridor de tarefas, em um estudante, capaz de se autoavaliar e rever seu processo. O sujeito 2 também reflete neste sentido, de que é preciso tornar o estudante autônomo, mas com a abordagem na área de produção de textos. Destaca que o letramento acadêmico é um processo árduo, pois o aluno não está acostumado com a noção de que ele deve se tornar autor de seus textos, ou de que deve atribuir a determinado autor a sua ideia (citação), e por vezes apenas copia. É uma herança do ensino médio de que “pesquisar é copiar”. Por vezes não há comprometimento ou conhecimento em relação à necessidade de que ele precisa desenvolver a habilidade de escrever academicamente, o que só surge no trabalho de conclusão de curso. Sobre dificuldades em aprender, o sujeito 5 retoma que o índice de reprovação em sua matéria foi alto porque os estudantes não identificavam o que erravam. Ao buscar um maior

aproximação e interação, conseguiu engajar os alunos em uma aprendizagem com sentido, voltada para sua profissionalização.

O sujeito 6 comenta que foi resistente para adotar uma prática de avaliação diferenciada, mas que ao aderir identificou um ganho interessante: os alunos passaram a compreender que a responsabilidade do aprendizado não é só do professor. Outra mudança de postura é de que, ao dar mais liberdade e flexibilidade, mostrando os benefícios da prática, mas deixando que o estudante tome a decisão por aderir ou não, ele se conscientiza, “decide fazer e faz bem feito”, e não apenas cumpre algo imposto.

O sujeito 7 afirma que o aluno tem acesso à informação, então, se o mundo mudou, o professor também precisa se reinventar. Comenta que era possível identificar que o aluno terminava as disciplinas básicas, alcançando as profissionalizantes, sem uma base sólida, que lhe permitisse dignamente cursar as etapas mais complexas do curso. Era aprovado sem ter as habilidades e competências necessárias. Um processo inócuo e sem sentido. Sentia o aluno entendido em sala, aprendendo por aprender. Afirma que o professor não é dono da informação e deve ter uma postura transparente, enfrentando cotidianamente uma cultura instituída em que o aluno é extremamente passivo e espera que o docente ministre aulas. “O aluno nunca espera trabalhar em sala de aula”, declara. Reconhece a necessidade de que a prática do docente identifique conhecimentos prévios do aluno e que se institua uma parceria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao avaliar o sistema educacional atual por vezes o consideramos incapaz de responder adequadamente aos desafios impostos pela sociedade contemporânea. Com um olhar uniformizador, afirmamos que as práticas docentes são pouco dinâmicas e ineficientes. Apesar de um cenário que enfatiza a urgência de reforçar a formação pedagógica da docência universitária, em uma perspectiva institucional e não individual; e repensar metodologias que superem a perspectiva tradicional de ensino, este processo não é simples. Podemos observar, entretanto, que existem e resistem práticas inovadoras, experiências criativas, voltadas para consolidar a autonomia do estudante, que mantenham uma flexibilidade que permita um aprofundamento na disciplina coerente com suas motivações pessoais (ZABALZA, 2004). Mesmo com a ausência de habilidades básicas a um estudante universitário, há professores que os incentivam, para que superem suas dificuldades e tornem-se protagonistas em seus processos de aprendizagem, os responsabilizando e comprometendo com seus resultados, e os tornando parceiros nesta empreitada rumo à apropriação das competências essenciais a sua

profissionalização e atuação consciente na sociedade. Antes de tudo, isto é um enfrentamento as suas próprias limitações, um ouvir atento as suas inquietações. Assim, professores evidenciam seu compromisso em romper com a lógica mecânica de transmissão e reprodução de conhecimento na universidade.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. G. C; ALVES, L. P. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos e estratégias de trabalho em sala de aula.** Joinville: Univille, 2010.

CUNHA, M. I. ; ZANCHET, B. B. A.; RIBEIRO, G. M. . Qualidade do ensino de graduação: cultura, valores e seleção de professores . **Práxis Educativa (Impresso)** , v. 8, p. 219-242, 2013.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I.. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade** [online]. Salvador: EDUFBA, 2010. 134 p. ISBN 978-85-232-0677-2. Disponível em: <<http://static.scielo.org/scielobooks/cb/pdf/soares-9788523211981.pdf>> Acesso em: 25 outubro 2015.

SOARES, Sandra Regina. Pedagogia universitária: campo de prática, formação e pesquisa na contemporaneidade. In:NASCIMENTO, Antonio Dias e HETKOWSKI, Tania Maria (Orgs). **Educação e contemporaneidade : pesquisas científicas e tecnológicas** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, 400 p. ISBN 978-85-232-0565-2. Disponível em <<http://books.scielo.org/id/jc8w4>> Acesso em 14 jan.2016

ZABALZA, M. A.. 2004. **O ensino universitário: seu cenário, seus protagonistas.** Porto Alegre, Artmed.