

A FUNÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

Heloí Aparecida De Carli(1); Áurea Aparecida Siqueira Bahls(2)

(1)Graduada em Letras – Francês e em Pedagogia, M.Sc em Educação, Curso de Pedagogia, Faculdade de Pato Branco – FADEP. (2) Graduada em Pedagogia, Especialista em Orientação Empresarial, Curso de Pedagogia, Faculdade de Pato Branco – FADEP.

pedagogia@fadep.br; aurea@fadep.br;

Resumo – O Artigo 43 da LDB da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, ressalta que a Educação Superior deve propiciar “o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo” (Art. 43, inciso I), como também estimular a criação cultural. Isso, por meio da articulação do ensino ao trabalho de pesquisa e extensão, promovendo a construção dos conhecimentos culturais, científicos e técnicos. Ao prestar serviços especializados à comunidade, a instituição de ensino superior estabelece com esta uma relação de reciprocidade, propicia o desenvolvimento de hábitos de observação, análise, interpretação, avaliação e extrapolação, em todos os membros da equipe, assegurando-se ao aluno a relação cognitiva com o objeto de estudo, com o auxílio pedagógico do professor. Este tem a função de introduzir seus alunos no mundo da ciência, da linguagem, auxiliando no desenvolvimento de habilidades, pensamento, atitudes. Para isso, Santos (2004) salienta que o professor deve também produzir conhecimento, tendo a pesquisa como seu sinônimo e a melhoria da qualidade de vida da sociedade como compromisso. Este trabalho trata-se de uma reflexão baseada na pesquisa bibliográfica, tendo como objeto de estudo o papel docente na educação superior.

Palavras-Chave – Educação Superior. Docência. Conhecimento.

A FUNÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

1. INTRODUÇÃO

Vive-se um momento de questionamento da identidade do profissional docente da Educação Superior, motivado pela insegurança entre incluir-se no perfil do professor tradicional, detentor do conhecimento como algo pronto, acabado, ou inovar, mediando um processo de construção significativa do mesmo. Nesta acepção, a pesquisa surge como alternativa privilegiada, considerada um princípio educativo. Para esta segunda hipótese, há que se considerar alguns aspectos que vão influir no desempenho do docente: sua concepção de ensino superior, de ensino e de pesquisa, bem como a atitude de pesquisador e produtor de conhecimento, “movido pela curiosidade que instiga, que insere na busca” (FREIRE, 2000, p. 95), o que poderá ser o diferencial ante a mera reprodução de saberes construídos por outros.

A atitude do professor, como alguém participante do dinamismo social que constrói conhecimento, é também, e principalmente, estratégia educativa.

2. METODOLOGIA

Este trabalho resulta de pesquisa bibliográfica, consulta à produção de teóricos da educação, como Alarcão, Freire, Perrenoud, Franco, Pimenta e Santos. O viés de leitura enfatizou o encaminhamento metodológico da atividade docente na Educação Superior, com base na pesquisa. Esta, abordada como processo de aprimoramento permanente do profissional docente, que faz da pesquisa uma busca de resposta a situações-problema do cotidiano, servindo de espelho ao aluno, na busca da autonomia intelectual.

3. CONCEPÇÃO DE ENSINO SUPERIOR

O empenho em formar sujeitos autônomos, capazes de intervir nas complexas relações sociais da vida contemporânea, constitui-se numa das principais responsabilidades da Educação Superior. Tal formação requer não somente o domínio das tecnologias de informação e comunicação, mas também a capacidade de produzir e aplicar os conhecimentos técnicos e científicos, através de critérios de relevância social e ética.

Isso está em consonância com o que apresenta o Artigo 43 da LDB da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, relativamente à estrutura, organização e finalidades da Educação Superior. Ressalta-se que a educação superior deve propiciar “o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo” (Art. 43, inciso I), como também estimular a criação cultural.

Para tanto, a graduação, nas diferentes áreas de conhecimento, precisa articular o ensino ao trabalho de pesquisa e extensão, promovendo a construção dos conhecimentos culturais, científicos e técnicos.

O inciso IV do mesmo Artigo (43) e Lei (9394/96) salienta a finalidade da Educação Superior quanto à promoção da divulgação de “conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação”.

Assim, concebe-se a Educação Superior como uma instância de estímulo ao desenvolvimento de potencialidades dos acadêmicos e professores, bem como de habilidades que promovam a autonomia, a responsabilidade, a curiosidade epistemológica, a cientificidade e o espírito crítico.

O inciso VI do Artigo 43, já referido, alude ao “conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais”, como também a prestação de serviços especializados à comunidade, estabelecendo com esta uma relação de reciprocidade.

Tendo-se como fulcro a concepção de que num mundo de mudanças rápidas e contínuas, a capacidade crescente de identificação de problemas existenciais e de pesquisa por soluções originais e criativas são primordiais, a observação e a

interpretação coletivas constituem experiências de aprendizagem valiosas, por conduzirem à comunicação, participação e interação solidária, baseadas em consenso e eficiência coletiva, através dos programas de extensão.

Esse processo de formação privilegia o desenvolvimento de hábitos de observação, análise, interpretação, avaliação e extrapolação, em todos os membros da equipe aprendente, quer sejam acadêmicos, docentes ou pessoas da comunidade envolvidos no projeto de extensão. Como resultado, possibilita-se a vivência de experiências que promovam a cooperação, na busca de soluções para problemas detectados.

Portanto, concebe-se a Educação Superior como um espaço de formação para e na cidadania, articulando-se diferentes espaços e tempos em que os(as) acadêmicos(as) possam participar de processos de ensino, pesquisa e extensão.

3.1 A Concepção de Ensino e Pesquisa

É tácita a afirmação de que a atividade essencial da escola é assegurar ao aluno a aprendizagem, a relação cognitiva com o objeto de estudo, com o auxílio pedagógico do professor. Este tem a função de introduzir seus alunos no mundo da ciência, da linguagem, auxiliando no desenvolvimento de habilidades, pensamento, atitudes.

Para isso, o professor deve ser competente no domínio do que ensina, nos métodos que utiliza, nos procedimentos que permeiam o processo educativo que conduz, sem o que não haverá aprendizagens duradouras, afirma Libânio (Apud PIMENTA, 2002).

A competência profissional dos docentes requer investimento na pesquisa sobre a formação de professores, condição para “a qualidade da oferta dos serviços escolares”, assevera Libânio (Apud PIMENTA, 2002, p. 93).

Por outra parte, se nem mesmo o uso de modernos aparatos tecnológicos configuram mudança de paradigma no ensino tradicional de repasse de informações, se forem utilizados como mero suporte do discurso do professor, visto que o processo

continua centrando-se no ensino, o que fazer para mudar o paradigma, centrar o processo na aprendizagem?

Santos (2004), ao abordar o tema “O professor e a produção do conhecimento numa sociedade em transformação”, questiona quanto à perspectiva em que deve situar-se o docente em sua relação com o conhecimento, numa sociedade em que a mudança é a única característica permanente. Salienta que a produção do conhecimento refere-se à pesquisa como seu sinônimo.

Tomando como referência idéias do pensador francês Edgar Morin em “A cabeça bem-feita e Os sete saberes necessários à educação do futuro”, além de outras reflexões feitas por pensadores e educadores brasileiros, com as quais teve contato em sua experiência docente, Santos (2004) apresenta alguns princípios que influenciam na postura do aluno, enquanto sujeito que constrói o próprio saber.

O primeiro desses princípios é a exigência de produção de conhecimento pelo professor, enquanto alguém comprometido com a difusão do conhecimento, em todos os níveis do ensino.

Argumenta que no âmbito acadêmico ou escolar, a atividade principal está orientada para a socialização ou difusão do conhecimento, entretanto, isto não esgota e nem retira da escola – ou dos profissionais que nela atuam – a responsabilidade sobre a produção do conhecimento.

Nesse sentido, a academia não pode ser reduzida à condição passiva de simples consumidora de algo que vem pré-estabelecido por outra instância ou pela comunidade científica. Também não é possível - ou pelo menos, não deve ser aceito - que se imponha uma hierarquia na perspectiva do ensino superior (universidade) produzir conhecimento e o ensino fundamental e médio ser simples receptor e repassador. Isso implica afirmar que quem lida com o conhecimento, resultante de pesquisas, nos diferentes níveis do ensino, tem que ser, necessariamente, um pesquisador.

Enfatiza Santos (2004) que o professor é muito mais do que um facilitador ou assistente. Atribui ao docente enorme responsabilidade na perspectiva de que a qualidade do processo

educativo está essencialmente relacionada à qualidade de formação do professor e à competência deste profissional na sua relação com o conhecimento de que se professa detentor. Não há como conceber, por exemplo, um professor que somente exerça o ensino, embora isto possa acontecer com relativa frequência em qualquer nível de ensino.

Da mesma maneira, é muito difícil acreditar que alguém somente pesquise sem socializar os resultados de sua busca, apesar de, freqüentemente, ouvirem-se comentários ou críticas sobre o isolamento ou distanciamento de pesquisadores da realidade.

Acredita-se que há uma inter-relação entre ensino e pesquisa, o que possibilita a produtividade do docente. O perfil professor-pesquisador ou o pesquisador-professor é o que concretiza esta produtividade, cada vez mais necessária numa sociedade em transformação e cujo ambiente se mostra nebuloso e incerto. Santos (2004) sugere que o professor faça da pesquisa um princípio educativo, aliando a este a criatividade e a criticidade, visando a possibilitar ao educando a autonomia intelectual.

A pesquisa como requisito indispensável à prática docente traz como decorrência a caracterização da mesma como um princípio educativo referencial, uma vez que o professor não educa apenas através de palavras, mas também pela postura revelada em suas atitudes ou no conjunto de suas ações, que repercutirão no aluno.

Perrenoud (1993) afirma que a competência profissional engloba saberes, conhecimentos, posturas, ações e atitudes indispensáveis para o exercício do magistério, incluindo nessa competência tanto a técnica e didática para a preparação dos conteúdos, quanto a perspicácia de ordem relacional, pedagógica e social, principalmente nas interações no ambiente de sala de aula.

Franco (Apud PIMENTA, 2002) assevera que há diferença significativa entre o procedimento de um professor imbuído de sua responsabilidade social, como formador de cidadãos e um outro profissional preocupado em cumprir planos de ensino e programas institucionais. Essa diferença se desenvolverá, continuamente e

vinculado ao coletivo, pelo exercício da práxis pedagógica sobre a práxis educativa.

Daí decorre que a prática pedagógica, sustentada pela ciência da Pedagogia, precisa esclarecer, transformar e orientar a práxis educativa para demandas sociais e coletivas, a partir das ações dos próprios sujeitos e não impostas por outros, ou seja, os princípios da emancipação orientarão o sentido das práxis.

Entende-se que o docente estará cumprindo seu papel, conforme afirma Franco, “quando estiver com o coletivo dos participantes da prática educativa, orientando, esclarecendo, conscientizando e produzindo elementos (teorias e ações) para transformação dos sujeitos, das práxis e das instituições” (FRANCO, Apud PIMENTA, 2002, p. 117-118).

Para tanto, quem deseja assumir a docência, precisa desenvolver competências e atitudes que devem estar no centro do ensino universitário, tais como espírito crítico, capacidade de desenvolver aprendizagens autônomas, perseverança no estudo, responsabilidade pela sua aprendizagem, competências para a aprendizagem cooperativa, pluralismo metodológico e capacidade de iniciativa.

Para reforçar a importância da pesquisa como estratégia de formação de profissionais da educação, acrescentem-se as idéias de Demo (2002), que afirma haver alguns pressupostos cruciais na proposta de educar pela pesquisa, quais sejam: a) a convicção de que a educação pela pesquisa é a especificidade mais própria da educação escolar e acadêmica; b) a certeza de que o processo de pesquisa envolve o questionamento reconstrutivo, com qualidade formal e política; c) fazer da pesquisa uma atitude cotidiana, tanto por parte do professor, quanto do aluno resulta de um processo de educação.

Entende-se, a partir das palavras de Demo (2002), que uma boa educação escolar deve conscientizar para a necessidade da prática da pesquisa. O aprender a aprender, orientado pela ética dos fins e valores, deve ser a base da formação do educador pesquisador, que vai se educando permanentemente no processo educativo.

O pesquisador precisa compreender o contexto pesquisado, como processo de construção do sujeito histórico, pois, conforme assevera Demo, “a pesquisa inclui sempre a percepção emancipatória do sujeito que busca fazer-se oportunidade, à medida que começa e se reconstitui pelo questionamento sistemático da realidade” (DEMO, 2002, p. 9).

A pesquisa contribuirá para a formação de um sujeito questionador, com consciência crítica, iniciativa própria, abrindo caminhos facilitadores a mudanças e flexibilidades que o atual contexto sócio-histórico exige.

Utilizar-se da pesquisa como princípio educativo significa privilegiar a construção e re-construção do conhecimento como processo central do ato educativo. No entendimento de Santos (2004), isso traz implicações e responsabilidades como aguçar a capacidade de questionamento do aluno; fazer com que o aluno saiba identificar as fontes de informação e conhecimento que podem ser utilizadas para levar o processo de pesquisa a bom termo (bibliotecas, acervos culturais, museus, internet etc); estimular a capacidade de seleção e manuseio das informações coletadas; incentivar o trabalho com o uso da tecnologia disponível; possibilitar o estabelecimento de uma postura de trabalho (*habitus*) no tratamento metodológico das questões, pressupondo a necessária intercomunicação entre pesquisa e transformação, entre teoria e prática, entre consciência e intencionalidade (SANTOS, 2004).

Acrescenta o autor citado que todo o processo de investigação deverá se transformar em processo de aprendizagem, com resultados inovadores na superação de dificuldades, num movimento contínuo de recriação, auto-avaliação, modificação e aprofundamento do próprio objeto de estudo.

Quando a complexidade da docência for considerada, enfatiza Franco (2002), organizando-se conforme uma nova epistemologia da prática, decorrente dos princípios de uma racionalidade dialética, a docência há que se organizar no diálogo investigativo da práxis.

Saliente-se que toda a ação educativa, no entendimento de Franco (2002), carrega em seu fazer uma carga de intencionalidade que integra e organiza sua práxis, em que o fazer decorre das características do contexto sociocultural, das necessidades e possibilidades do momento, das concepções teóricas e da consciência das ações cotidianas, “num amalgamar provisório que não permite que uma parte seja analisada sem referência ao todo, nem este sem ser visto como síntese provisória das circunstâncias parciais do momento” (Apud PIMENTA, 2002, p. 124).

Entende-se que, nesse contexto, o estudo científico da educação necessita de procedimentos que possibilitem ao pesquisador “adentrar na dinâmica e significado da práxis” (FRANCO, Apud PIMENTA, 2002, p. 124), pois só assim poderá perceber as teorias que subjazem às ações do coletivo.

Ao afirmar que o fazer pedagógico é inevitavelmente um fazer investigativo, Franco (2002) explica que, por estarem sujeitas às circunstâncias imprevistas, as situações de educação sofrem um redirecionamento em seu processo, o que muitas vezes ocasiona sua reconfiguração. Por isso o fazer educacional deve revestir-se de cientificidade, pela investigação do novo, do imprevisto, pressupondo a ação coletiva, dialógica e emancipatória entre sujeitos da prática, como pesquisadores e sujeitos dessa mesma prática, cujo grande desafio se configura na ajuda ao desenvolvimento nos alunos, da capacidade de trabalho autônomo e colaborativo, bem como do espírito crítico.

Em face ao exposto, corroboram as afirmações de Santos (2004) de que o professor deve ter uma postura filosófico-hermenêutica diante do conhecimento, da cultura e da sociedade.

Isto significa, para Santos (2004), que a postura do profissional da educação diante dos desafios da produção do conhecimento, deve pautar-se em dois pontos centrais: o amor à sabedoria e a capacidade de interpretação do conhecimento, tanto de sua área de formação, quanto no sentido amplo do conhecimento, além da capacidade de interpretação da cultura e da sociedade da época em que ele vive. Para tal, a atualização, o interesse em decifrar os enigmas postos pelas questões que se

passam na sociedade e a vontade de saber mais por amor ao conhecimento, devem se constituir em objeto de atenção contínua do profissional da educação.

Este entusiasmo deve ser irradiado pelo docente. Do contrário, ele perde toda a legitimidade de seu discurso.

Por outro lado, o educador não pode cegar-se ante as lacunas e contradições do próprio conhecimento, como bem lembra Morin (2001). Esta atitude é necessária para que o professor não se torne um sujeito dogmático ou um arauto do culto fanático e cego da ciência.

Alarcão (2003) diria que os professores devem estar em constante processo de auto-formação e de identificação profissional, ou seja, professores reflexivos numa comunidade profissional reflexiva.

Por fim, no entendimento de Santos (2004), exige-se que o conhecimento produzido e difundido pelo professor tenha um compromisso com a melhoria da qualidade de vida da sociedade.

A dinâmica da sociedade implica transformações culturais, sociais, econômicas e políticas, cujos efeitos precisam ser considerados. O professor, na condição de intérprete privilegiado, difusor e produtor do conhecimento é chamado a tomar posição diante dos fatos. Isso quer dizer que sua ação jamais será neutra no aspecto político. Por isso, deve ter clareza quanto ao tipo de sociedade que ajuda a construir, ao conjunto de valores que aspira, além do comprometimento com a decência e com a beleza (Paulo Freire diria “boniteza”...), isto é, com a ética e com a estética.

Contudo, o professor, nessa relação de amor com o conhecimento, continua vivendo a condição humana e, portanto, vive a fragilidade, a precariedade e precisa ser consciente disso. É preciso que ele viva uma relação sadia com os seus semelhantes e com o mundo que o rodeia.

Esses aspectos apontam para um compromisso do professor com a melhoria da qualidade de vida da sociedade em que vive, ou seja, compromisso com a transformação, lembrando que se educa muito mais no “como” do que “pelo quê” perpassa a teia da relação professor-aluno.

4. REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DEMO, P. Pesquisa: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 1996.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa. 15 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

MORIN, E.. A Cabeça Bem-Feita. Trad. Eloá Jacobina. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

PERRENOUD, P. Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: perspectivas sociológicas. Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional, Lisboa, 1993.

PIMENTA, S. G. A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

_____. (org.). Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, R. O professor e a produção de conhecimento numa sociedade em transformação. Revista Espaço Acadêmico – n. 15 – ISSN 1519.6186, Abril de 2004 .