

# Docência no ensino superior: questões e alternativas

## *Teaching Higher Education: alternately questions*

BEATRIZ TEREZINHA DAUDT FISCHER\*



**RESUMO** – Há dois pressupostos aceitos comumente na academia, que se resumem nas seguintes proposições: a universidade é frequentada por adultos e adultos sabem o que querem, portanto, o professor no ensino universitário não precisa preocupar-se com *pedagogias*; e, para dar aula, o que o professor precisa é simplesmente dominar o conteúdo e ter uma boa comunicação. Diante destas duas afirmações, o artigo apresenta alguns contrapontos, alicerçados em estudos e pesquisas que aportam ideias contemporâneas acerca da dimensão epistemológica inerente aos processos de aprendizagem. São considerados também aspectos de base sociopolítica e cultural que interferem no contexto da sala de aula, bem como são desdobradas algumas alternativas para o cotidiano da sala de aula.

**Descritores** – Docência; ensino superior; formação de professores.

**ABSTRACT** – There are two premises commonly accepted in the academy, that can be summarized into the following propositions: the university is attended by adults and adults know what they want. Therefore, the university teacher doesn't need to worry about "pedagogias" and, in order to teach his class, what the teacher only needs is knowing the content and have good communication skills. With these two affirmatives in mind, the article presents some counterpoints, based on studies and researches that bring contemporary ideas concerning the epistemological dimensions at the learning process. Social-political and cultural aspects are also considered, as well as some alternatives for the day-by-day classroom routines.

**Key words** – Teaching; higher education; teacher's education.

---

Faz sentido aos estudantes vir à universidade para ouvir informações já publicadas, inclusive em rede de conexão digital? Faz sentido acompanhar um raciocínio (o do professor) para resolver um problema muitas vezes fora de contexto (*Um dia vocês irão entender a razão de estarem estudando este conteúdo*)? Há significado em vir à aula para constatar dados numa tabela (interpretada pelo professor)? Qual o interesse em ouvir narrativas textuais que poderiam ser lidas em casa? De fato, se assim tem sido, há que refletir se muitos estudantes não tem razão ao mostrarem-se desinteressados, frequentando as aulas na universidade simplesmente pela certificação? Em quais dimensões efetivamente o aluno cresce, se suas experiências se limitam a *ouvir e ver, ver e ouvir, depois reproduzir*?

Muitas vezes as tarefas acadêmicas tem contribuído mais para o desencanto em relação ao conhecimento do que para seu incentivo e produção. Assim, com raríssimas exceções, à medida que os estudantes somam

anos de escolaridade diminuem a curiosidade, o gosto por desafios intelectuais e, o que é pior, a criatividade latente. A universidade não deveria ser o *locus* privilegiado para despertar capacidades adormecidas ao longo da trajetória escolar? Não seria a etapa da graduação um tempo em que o estudante poderia se defrontar com desafios instigantes? Onde pudesse se deparar com alguns *inusitados*, com alguns aparentes *inexplicáveis*? Não seria a universidade um dos espaços mais adequados para discussões coletivas, problematizações e busca de soluções originais para o campo profissional e para a sociedade em geral?

Uma das principais razões da prática docente na universidade seria fazer pensar, buscar soluções para novos problemas, descobrir alternativas originais diante dos enfrentamentos teóricos e práticos. Afinal esta a finalidade principal, o motivo primeiro em "dar aula" – aula instigante – na universidade. Nesta perspectiva, eis um depoimento que vale trazer aqui:

---

\* Doutor em Educação pela UFRGS. Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – UNISINOS. E-mail: beatrizf@unisinios.br  
Artigo recebido em: março/2009. Aprovado em: maio/2009

*“Hoje tem aula de Antonio Cândido, diziam uns aos outros com alegre ar conspirativo alunos e colegas nos corredores da faculdade, no saguão, no bar, até ao telefone. O que é que havia? Aula de Antonio Cândido... era algo de especial.”<sup>1</sup>*

*“Já não fazemos Antonio Cândidos como antigamente”, suspiram alunos e professores comentando as aulas que atualmente se desenvolvem na Universidade... “Ora, não sejamos exagerados”, reagem outros argumentando: “para dar aula na universidade um professor não precisa ser assim, tão especial...”.*

Talvez fosse importante refletirmos um pouco acerca desta questão aparentemente secundária no rol de inúmeros problemas com os quais a universidade se defronta: a questão da prática docente no ensino superior. Vamos partir de dois pressupostos ou, melhor dizendo, dois equívocos aceitos comumente na academia, e que se resumem nas seguintes proposições: o primeiro, que afirma ser a universidade frequentada por adultos e que adultos sabem o que querem. Portanto, o professor na universidade não precisa preocupar-se com *pedagogias*. E o segundo, que apregoa que para “dar aula” no ensino superior o docente apenas precisa dominar o conteúdo e ter uma boa comunicação.

Permitam-me introduzir alguns contrapontos a estas colocações. Em primeiro lugar, na nossa realidade universitária atual, embora adultos façam parte do conjunto da sala de aula, são os jovens que ultimamente dominam as estatísticas. A cada ano, jovens cada vez mais jovens. Será que sabem o que querem? E, digo mais, ainda que somente alunos adultos constituíssem este cotidiano, ainda assim não se justificaria que um professor menosprezasse a dimensão pedagógica, inerente a qualquer processo de ensino, independentemente do nível em que ele atue.

Em segundo lugar, analisando a dimensão histórica (TRINDADE, 1999), já é pretérito o tempo em que a universidade ostentava alto *status* entre as instituições sociais, a ponto de bastar-se por si só. Ou seja, no passado o aluno aspirava tanto chegar ao espaço universitário que, ao conseguir atingi-lo, bebia sofregamente os saberes advindos daqueles mestres, a ponto de dispor-se a ouvi-los com reverência e admiração. Hoje, ainda que a disputa por uma vaga seja mais concorrida, a postura do aluno é outra. Mudaram os alunos, mudaram os mestres, mudou a vida. Poderia aqui discorrer a respeito do processo de desmoraonamento da nossa universidade, tomando o termo de empréstimo a Hobsbawn (2001). Não cabe, no entanto, nesta oportunidade, adentrar questões de ordem política, econômica e cultural, tendo em vista que o meu propósito aqui está diretamente relacionado com as questões de ordem pedagógica.

Em relação à outra proposição, há que considerar alguns elementos de base epistemológica: quando

alguém afirma que, para ser professor universitário basta dominar o conteúdo e saber transmiti-lo, está partindo de um pressuposto sobre “conhecimento” hoje inteiramente questionável, tendo em vista os resultados de investigações acerca de como se processa o ato de conhecer /aprender. Em outras palavras, mudou a concepção hegemônica que se tinha até recentemente sobre o que seja *processo de conhecimento*. Conhecimento não é acúmulo de informações, conhecimento não está concentrado somente num lugar (nos livros, relatórios de pesquisa ou na cabeça de alguns poucos iluminados), esperando “passar” para outro lugar, como, por exemplo, para a cabeça dos alunos (sic).

Argumento, aqui, em favor de uma concepção de conhecimentos que supõe, entre outros fatores, a relação sujeito (aluno)-objeto (conteúdo), numa interação dinâmica e permanente, que se torna sempre mais rica e efetiva de acordo com a atitude de mediação do professor. Rejeita-se a concepção tradicionalmente aceita que entende ensinar como “transmitir conhecimento”, ou que compreende conhecimento como algo acabado, produto definitivamente pronto, esperando apenas ser transmitido de alguém que “sabe” para quem “não sabe”. Como anedota costuma-se dizer que, entendido dessa forma, o conhecimento faz o seguinte trajeto: livros + produções de intelectuais + relatórios de pesquisa → cabeça do professor → fala do professor + quadro e giz → caderno dos alunos → provas e exames. Ou seja, neste percurso não há espaço para o processo ativo do aluno, ou para desafiar a inteligência do estudante, uma vez que cabe a ele apenas reproduzir o que já está dado. Portanto, o tal “domínio de conteúdo e a capacidade em transmiti-lo” – que alguns consideram como capacidades suficientes para a docência universitária – é duplamente questionável: nem o conhecimento deve ser um produto acabado, aguardando ser passado adiante, nem o processo de transmiti-lo assegura aprendizagem efetiva, uma vez que esta só se processa quando o sujeito toma parte ativa, envolvendo-se inteiramente com o objeto de conhecimento. Assim, derrubam-se antigas proposições sobre o ato pedagógico, proposições ultrapassadas que, paradoxalmente, ainda encontram espaço numa instituição como a universidade, que deveria estar aberta às inovações, especialmente quando estas derivam de pesquisas fundamentadas, pautadas pelo rigor teórico. Ainda bem que há exceções importantes a serem consideradas. É possível encontrar atitudes docentes exercitando rupturas epistemológicas. Conforme Cunha e Zanchet (2007), experiências vivenciadas em sala de aula podem ser compreendidas como uma forma de resistência aos processos regulatórios que incidem sobre a docência universitária e sobre os processos de ensino-aprendizagem vividos pelos estudantes e professores.

Além da dimensão de ordem epistemológica – acima desenvolvida de forma sumariada, correndo o risco de simplificar um processo de tal complexidade como é o ato de apropriação de novo conhecimento – há que enfatizar também a dimensão de base sociopolítica e cultural, que tanto vem interferindo nas instituições de ensino ao longo destas últimas décadas (XAVIER, 2003). Tais fatores, comumente denominados “do contexto”, trouxeram como decorrência significativas implicações de ordem ética, entre outras, atingindo, por exemplo, o plano das relações professor-aluno no cotidiano da sala de aula. Portanto, se antes fiz menção a questões referentes ao objeto de estudo, agora quero alertar para aspectos que atingem diretamente os sujeitos envolvidos no cotidiano do ensino: os professores e os alunos.

Neste sentido, o ato pedagógico não pode deixar de considerar as mudanças ocorridas na sociedade no que diz respeito ao plano das relações interpessoais, pois elas atingem de forma significativa o que comumente se denomina “clima da sala de aula”.

*Já não se fazem alunos como antigamente*, dizem os professores que iniciaram sua trajetória docente em meados do século XX ou até antes, lembrando da atenção e respeito que seus discípulos lhes reverenciavam. *O que teria acontecido*, perguntam, evidenciando certo tom nostálgico. Na verdade, aconteceu o que todos nós sabemos: através das mudanças radicais, que perpassaram a sociedade nestas últimas décadas, não obtivemos somente as maravilhas do alto desenvolvimento tecnológico. As mudanças obviamente atingiram também a ordem cultural vigente. Dito em outras palavras, muitas vezes temos reconhecido aspectos de uma infinita riqueza, como é o caso do enfraquecimento de mitos e preconceitos ou da transparência e autenticidade, em especial no que diz respeito à bipolaridade das relações filhos/pais, mulheres/homens, alunos/professores. Há que se reconhecer, entretanto, que, embora teoricamente endossemos tais mudanças nas relações em geral, nem sempre conseguimos acatá-las com a mesma tranquilidade quando elas se atravessam na nossa vida concreta. E talvez seja a sala de aula – depois do lar e da família – um dos espaços em que tais modificações têm deixado marcas mais significativas.

Talvez porque este país tenha uma história permeada por anos de autoritarismo, muitos pais e professores revelem certa dificuldade em lidar com seu papel enquanto autoridade legítima. Assim, por receio de assumirem, mesmo sem querer, atitudes autoritárias, muitos têm se omitido, abrindo mão até mesmo do seu papel social legítimo, ou seja, de constituírem-se enquanto autoridade de direito e de fato – condição fundamental no processo educativo.

Para melhor ilustrar a questão acima, costumo consultar meu anedotário e lá encontro a seguinte imagem: de um

professor autoritário, cujos alunos levantavam ao sinal de sua entrada na sala; agora, passamos ao professor que parece “pedir licença”, e não só para entrar na sala, mas até mesmo para marcar uma prova ou propor um trabalho! Este é um tema que deve merecer toda nossa atenção hoje na universidade: Por que muitos professores estão omitindo-se em assumir sua autoridade? Autoridade essa que deve ser fruto não só da dedicação e aprofundamento diante de seu objeto de estudo, mas que surge também de sua postura de compromisso perante a sociedade no preparo dos jovens cidadãos e profissionais de que ela tanto necessita. Urge, pois, que se encontre tempo e lugar para problematizar tal questão, sem desconectá-la das demais polêmicas que envolvem a carreira docente universitária no momento atual.

Advogo, pois, em favor da importância da dimensão pedagógica no âmbito da docência no ensino superior. Não no sentido burocrático que a mesma veio a adquirir como consequência das manifestações tecnicistas da década de 1970, quando a ênfase recaía em planejamentos e técnicas didáticas importadas de realidades distantes, adaptadas sem a respectiva reflexão crítica.

Pensar a dimensão pedagógica do trabalho docente não pode limitar-se ao pensamento didático restrito, equivocadamente, do tipo “como elaborar um roteiro de aula”. Pensar o trabalho docente sob a perspectiva pedagógica supõe, antes de mais nada, redimensionar o contexto da sala de aula, a partir de, pelo menos, três considerações. A primeira referente ao plano filosófico/ético/político, quando se busca indagar e responder acerca do sentido do que se faz na universidade, refletindo em torno do compromisso e finalidades dessa instituição na sociedade hoje. A segunda diz respeito ao plano epistemológico/curricular/didático, que exige reflexões específicas referentes ao curso em que se atua, aos critérios para definir conteúdos e procedimentos operacionais, bem como ao ato de aprender em si, redefinindo (como já falei anteriormente) a própria concepção do que se entende como *conhecimento*. A terceira consideração aponta para aspectos de ordem psicológica, atingindo questões específicas das relações interpessoais, das subjetividades, do jeito de ser de cada um, das possibilidades e possíveis restrições dos sujeitos envolvidos no cenário da sala de aula. Esta é a dimensão que envolve o desejo, os sonhos, as utopias. Envolve, inclusive, sentimentos de alegria e horror, paixão e ódio em *ser professor* – ambiguidades que invadem nosso cotidiano, mas que nem sempre conseguimos assumi-las com naturalidade.

A Pedagogia, ao longo de sua trajetória de assessoria ao trabalho docente, tem passado por variados matizes sugerindo abordagens diferenciadas, não só porque contextos e demandas apresentam diversidades, mas também porque os resultados de pesquisas no campo da

educação têm oferecido subsídios sólidos para que se argumente em favor de novos caminhos. Assim, passa-se do ensino centrado no professor (controlador) para um ensino totalmente centrado no aluno (*laissez faire*) e, mais recentemente, para um processo de interação permanente entre alunos, professor e objeto de conhecimento, organizado sempre a partir de provocações desafiadoras.

Nos dias atuais, a orientação pedagógica recomenda que o professor substitua os pontos finais de sua aula por pontos de interrogação, de preferência pontuando tais questionamentos a partir de elementos concretos, encontrados na vida e no campo de ação do futuro profissional que ali está iniciando sua formação. Para tanto, não basta que o professor “domine o conteúdo e saiba transmiti-lo”, é também imprescindível que ele reflita – de preferência com seus pares e, de vez em quando, por que não, com seus alunos – acerca das dimensões acima assinaladas sem, entretanto, incidir num problema que tem se constatado na nossa realidade: tentando *modernizar* suas técnicas didáticas, há professores que maquilam procedimentos. Neste caso, mudanças são realizadas sem terem sido precedidas de fundamentação teórica que as justifiquem, ocasionando com isso consequências nefastas, muitas vezes irreversíveis.

Com relação a este comportamento cabe trazer aqui alguns exemplos significativos, identificados como **as pseudosuperações do ensino tradicional** propostas pelo professor Celso Vasconcellos<sup>2</sup>:

A **modernosa**: substituição da exposição do professor pela exposição de vídeo (ou programa do computador). O professor abandona o papel de coordenador e mediador do processo de ensino, pensando que ser moderno significa utilizar tecnologias.

A **de aparência**: cadeiras em círculo (evidenciando postura democrática), mas manutenção do monopólio da palavra com o professor.

A **novidade permanente**: o mestre utiliza uma série de técnicas, diferentes a cada aula, entretanto tal atitude serve muito mais “para variar a aula” do que para, efetivamente produzir melhores resultados de aprendizagem.

A **aula expositiva do aluno** no lugar do professor, os famosos “seminários”. Ou seja, o professor, no primeiro encontro com os alunos, divide a matéria entre os grupos ou entre os alunos individualmente, distribuindo a responsabilidade da apresentação dos fragmentos de acordo com o cronograma estabelecido para o semestre. Ora, todos nós que fomos estudantes sabemos o quanto de superficialidade acaba envolvendo este tipo de trabalho. Na verdade, a técnica de “seminário” tem sido muito mal utilizada pelos professores e, assim, desvirtuada em relação ao seu verdadeiro sentido pedagógico.

O **esvaziamento do conteúdo**: aula descontraída, criativa, mas onde se aprende quase nada. Este é o tipo

de aula em que o professor é considerado um camarada, quase como se fosse um colega da turma, tratado de igual para igual. Entretanto, ele comete um sério erro, muitas vezes sem dar-se conta, pois, em essência, não há conteúdo.

O **corredor é corredor, aula é aula**: aproximação do professor com aluno nas relações pessoais, mas na hora de ensinar, volta à aula tipo conferência, com total distância dos alunos, não facilitando clima para as saudáveis perguntas.

É preciso admitir que talvez esta listagem possa incorrer no risco de extrema simplificação e, como tal, presta-se a inúmeras ressalvas. Meu propósito aqui, entretanto, é precisamente o de fazer provocações. Nesse sentido, decidi também trazer à tona alguns dados recortados de uma pesquisa não recente, mas que talvez possam contribuir para o nosso debate. Tais dados resultam de uma investigação (NORBIS apud BALZAN, 1980), cujo objetivo consistia em verificar a importância da contribuição dos recursos audiovisuais para a eficiência didática. Considero interessante apresentá-los, mesmo com as restrições inerentes a uma abordagem parcial:

Constatou-se, segundo Norbis, que 83% daquilo que os indivíduos aprendem, o fazem pela visão, ficando os 17% restantes distribuídos pelos outros órgãos dos sentidos, vindo a audição em segundo lugar, com 11%. Junte-se a isso a informação de que, decorridos três dias, os indivíduos retêm apenas 10% do que ouvem, somente 20% do que vêem e ouvem [...] No entanto, é preciso atentar para outros dados e analisá-los em profundidade a fim de não incidirmos em conclusões precipitadas e parciais: o indivíduo, ainda segundo Norbis, retém 70% daquilo que se diz e se discute e 90% daquilo que se diz e logo a seguir se realiza.

Como se pode ver, por esta e outras pesquisas similares, o ato pedagógico que envolve discussão e participação dos envolvidos constitui, sem sombra de dúvida, uma das garantias do sucesso na construção do conhecimento. São inúmeros os trabalhos científicos que comprovam tal afirmação, cujos pressupostos estão inclusive alicerçados na concepção contemporânea de *ciência*, defendida por Bachelard (2008), entre outros, que argumenta em favor de um processo de relação permanente entre os vários elementos que compõem o processo de construção de conhecimento. Portanto, ensinar supõe provocar situações que levem o aluno a estabelecer o máximo de relações possíveis, envolvendo o objeto em estudo.

Ensinar é, certamente, provocar o crescimento intelectual e isso não se faz através de aulas onde, ao longo do semestre, só o professor fala e/ou faz demonstrações no quadro. Aprender não significa acumular informações memorizadas e sem sentido. Aprender, efetivamente, significa que o aluno, diante de situações novas, é capaz de

buscar alternativas argumentando teoricamente em favor de suas escolhas. Portanto, estimular intelectualmente o aluno exige fazê-lo romper com explicações dos outros, supõe provocá-lo para que ele busque as suas próprias, ou seja, supõe desafiá-lo à autonomia de pensamento. Por isso, professores que conseguem instigar os estudantes para a pesquisa (BEHRENS, 2003) encontram um dos caminhos mais seguros para, efetivamente, alcançar tais resultados.

Mas existirá um roteiro didático que possa garantir ao professor universitário alcançar tais objetivos? Certamente que não. O que pode existir são *pistas* para refletir sobre este assunto, aparentemente secundário *na ordem das coisas da universidade*. Nesse sentido, quando alguém me interroga se, enquanto pedagoga, eu não teria alguma sugestão para um melhor encaminhamento pedagógico, eu dou a seguinte resposta (com o risco que envolve toda e qualquer generalização): numa perspectiva crítica, isto é, acompanhada de constante reflexão sobre seu próprio trabalho docente, o que todo professor poderia fazer a cada aula, resume-se no seguinte: a) provocar questionamentos concretos (problematizar); b) colocar à disposição fontes e materiais (não esquecendo de que ele, professor, é uma fonte importante); c) interagir com as idéias dos alunos (devolvendo questões, apontando alternativas, propondo novas relações).

Obviamente que cada situação apresenta peculiaridades, demandando mudanças de rota, sem, entretanto perder de vista os princípios que norteiam as *pedagogias* do professor. Resta saber quantos de nós, professores da universidade – que tanto prezamos os fundamentos teóricos, quando se trata dos conteúdos de aula, ou no encaminhamento de nossas pesquisas – quantos de nós somos igualmente rigorosos na escolha de princípios que sustentem nossa prática docente?

Mas, se na introdução deste artigo foram trazidas à tona lembranças acerca de um memorável brasileiro, o professor e pesquisador Antonio Cândido, para finalizar gostaria de trazer a contribuição de outro intelectual, mais reconhecido universalmente como grande cientista e pesquisador. Pois quero apresentá-lo como professor que, através de poucas palavras, expressou-se como alguém

que refletia sobre seu fazer docente, considerando tal prática como experiência fundamental. Trata-se de Albert Einstein:

A arte mais importante do mestre é a de fazer brotar a alegria no estudo e no conhecimento. O professor só pode esperar atingir o seu público na medida em que ele próprio é atingido por esse público; na medida em que o percebe enquanto desejo ativo e se sente enriquecido por ele (EINSTEIN, apud SNYDERS, 1995).

## REFERÊNCIAS

- BACHELARD, G. **O novo espírito científico**. São Paulo, Edições 70, 2008.
- BALZAN, N.C. Sete asserções inaceitáveis sobre inovação educacional. **Educação & Sociedade**, São Paulo, jun. 1980.
- BEHRENS, M.A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Curitiba, Editora Universitária Champagnat, 2003.
- CUNHA, M. I.; ZANCHET, B. M. B. Sala de aula universitária e inovações: construindo saberes. **Educação & Linguagem**, v. 15, p. 229-249, 2007.
- D' INCAO; SCARABOTOLO (Org.). **Dentro do texto, dentro da vida: ensaios sobre Antonio Cândido**. São Paulo, Companhia das Letras, 1996.
- HOBSBAWN, E. **Era dos Extremos: o breve século 20**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- SNYDERS, G. **Feliz na Universidade: estudos a partir de algumas biografias**. São Paulo, Paz e Terra, 1995.
- TRINDADE, H. Universidade em perspectiva: sociedade, conhecimento e poder. **Revista Brasileira de Educação**, n. 10, jan./abr, 1999.
- XAVIER, M. L. M. **Os incluídos na escola: o disciplinamento nos processos emancipatórios**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

## NOTAS

<sup>1</sup> Assim inicia o artigo de Walnice N. Galvão no livro-homenagem ao referido professor in: D' Incao & Scarabotolo, 1992.

<sup>2</sup> Celso Vasconcellos, filósofo e pedagogo, coordenador de Libertad, Centro de Formação e Assessoria Pedagógica, São Paulo.