

A construção do ser docente no ensino superior e os desafios de ensinar por competências**The construction of teachers in higher education and the challenges of teaching by skills**

DOI:10.34117/bjdv6n10-454

Recebimento dos originais:01/10/2020

Aceitação para publicação:21/10/2020

Edjôfre Coelho de Oliveira

Mestre em Educação (ULHT/UFMS)

Doutorando em Educação pela Universidade Estadual do Ceará - UECE

Rua Raimundinho Veras, 1784 – Teresina – PI

E-mail: edjofrecoelho@hotmail.com

Saulo Vieira Cavacante da Silva

Mestre em Educação (UFAM)

Doutorando em Educação pela Universidade Estadual do Ceará - UECE

Rua da Penetração 2, n. 27 – São José II – Manaus – AM

E-mail: saulocmm@hotmail.com

Ana Ignéz Belém Lima Nunes

Doutora em Educação (USC)

Professora Adjunta da Universidade Estadual do Ceará – UECE

Avenida Luciano Carneiro, S/N – Fortaleza – CE

E-mail: anagnezbelem@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem por objetivo realizar um estudo qualitativo sobre a construção do ser docente no ensino superior e os desafios de ensinar por competências. O estudo inicialmente apresenta uma pesquisa bibliográfica acerca das características inerentes ao docente atuante no ensino superior e dos pormenores da prática educativa concernentes ao ensino por competências, tomando por base, principalmente, os fundamentos de Tardif (2002) e Zabala (2004; 2010). Apresenta, também, uma pesquisa de campo com professores universitários de diversas áreas do conhecimento acerca dos seus conceitos e práticas relacionados ao ensino por competências no ambiente universitário. Ao final, tecemos algumas considerações que envolvem o ser docente universitário e a importância de o professor se afastar de um ensino conteudista e se aproximar de um ensino por competências e habilidades.

Palavras-chave: Ser docente, Ensino Superior, Prática educativa, Competências, Habilidades.

ABSTRACT

This article aims to carry out a qualitative study on the construction of being a teacher in higher education and the challenges of teaching by skills. The study initially presents a bibliographic research about the inherent characteristics of the teacher acting in higher education and the details of the educational practice concerning the teaching by competences, based mainly on the foundations of Tardif (2002) and Zabala (2004; 2010). It also presents a field research with

university professors from various areas of knowledge about their concepts and practices related to teaching by competences in the university environment. At the end, we weave some considerations that involve being a university lecturer and the importance of the teacher moving away from a content teaching and approaching a teaching by skills and abilities.

Keywords: Being a teacher, Higher education, Educational practice, Skills, Abilities.

Refletir sobre a prática cotidiana é uma necessidade que se transforma em desafio a ser enfrentado (FREIRE, 1966).

1 INTRODUÇÃO

Durante o século XXI a escolarização das massas tornou-se obrigatória. A lógica da escola era oferecer oportunidades de aprender a todos e cabia a cada um aproveitá-la. (PERRENOUD, 1999).

A abordagem tradicional de ensino sugeria que os conteúdos programáticos poderiam ser apreendidos mediante uma pedagogia que priorizava a transmissão de conhecimentos e a repetição.

Por outro lado, as abordagens construtivistas refutavam o ensino tradicional e apontavam a necessidade de entendimento de que as pessoas são diferentes e, por isso, não aprendem da mesma maneira, de modo que precisam ser ensinadas de diferentes formas. O entendimento do conceito de competência parte do pressuposto de que é preciso implementar novas estratégias de ensino uma vez que diferentes formas de aprender exigem novas maneiras de ensinar.

É imprescindível afirmar, então, que as pessoas possuem preferências no ato de aprender e precisam ter levados em conta os aspectos cognitivos, ambientais, físicos e afetivos, senão esse processo de ensino e aprendizagem torna-se ineficiente.

Em um movimento de superação desses polos, há uma série de questionamentos da Psicologia Histórico-Cultural que, sistematizada ao âmbito educativo pela Pedagogia Histórico-Crítica, reapresentam a importância dos conteúdos e do domínio teórico como elemento necessário na função das necessidades sociais, mas tomando aluno e professor como coautores do processo ensino aprendizagem, com posições ideológicas bem definidas e a organização intencional do pensamento em prol de uma transformação social.

Isso sugere um aumento da responsabilidade docente, abandonando uma ideia de espontaneísmo e maturação de desenvolvimento para um fazer pedagógico sistematicamente planejado e cientificamente embasado, dentro de suas contradições e múltiplas possibilidades do contexto social.

Assim, este trabalho tem por objetivo apontar determinantes que qualificam a constituição do ser docente no ensino superior e apresentar o ensino por competências como um esforço para

que o processo de aprendizagem seja menos conteudista e mais focado no desenvolvimento e preparação dos alunos para os desafios do mundo atual, considerando suas práticas sociais iniciais e a busca da síntese que os levarão para pequenas evoluções graduais e quantitativas e revoluções qualitativas do pensamento e das ações docentes.

O estudo está dividido da seguinte forma: inicialmente apresentamos compreensões acerca da construção do ser docente no ensino superior; em seguida discorremos sobre a implementação cada vez mais atual de um ensino por competências; na sequência, apresentamos o cenário da pesquisa de campo e discorremos a análise dos dados colhidos com 44 docentes de uma instituição de ensino superior privada; ao final, apresentamos algumas considerações acerca da importância de se ensinar por competências no ensino superior. A pesquisa foi desenvolvida devidamente dentro dos princípios éticos, tendo sido aprovada previamente pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Ceará – UECE e tendo os participantes autorizado a utilização das informações prestadas mediante confirmação via formulário eletrônico.

2 A CONSTRUÇÃO DO SER DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

Todos os fenômenos humanos são produzidos no processo histórico de constituição da vida social. Martínez (2019) entende o sujeito como aquele que abre uma via própria de subjetivação que transcende o espaço social normativo dentro do qual suas experiências acontecem, exercendo opções criativas no decorrer delas que podem ou não se expressar na ação.

A identidade profissional docente do ensino superior é definida pela capacidade do sujeito para atingir seus objetivos mais valorizados onde fatores históricos, sociológicos, psicológicos e culturais permitem influenciar na construção desse ser. Conseguir a profissionalização do seu trabalho constitui o desenvolvimento da construção da identidade profissional, competências, formação, experiência profissional e processos de medição do desempenho profissional.

Para alcançar esse processo de construção identitária, é importante que o docente passe por momentos críticos no processo de ensino e aprendizagem, já que a identidade profissional deve ser construída tanto na sala de aula enquanto professor, mas também em um processo de autocompreensão profissional, o que permite aos docentes realizar movimentos de autoanálise como um processo por meio do qual têm acesso a conhecer-se como profissionais para que a experiência possa ser integrada e utilizada estrategicamente no processo de ensino que leva ao enriquecimento, compreensão e modificação das tarefas realizadas como professor, assim como as crenças e teorias educacionais que percorrem suas configurações subjetivas, impactando em suas concepções de mundo, educação, homem e desenvolvimento.

A construção profissional do professor pode ser estruturada em três níveis: o primeiro envolve a posição do professor no processo de ensino, onde a autoimagem, a autoestima e o aperfeiçoamento contínuo permitem que o professor procure elementos necessários para alcançar com sucesso o processo de ensino. O segundo é determinado pelas relações sociais e como estas influenciam a identidade do sujeito, que pode mudar de acordo com o contexto em que está envolvido. Por fim, o nível cultural, no qual a organização universitária apresenta um valor muito importante, uma vez que é responsável por satisfazer as exigências dos professores, influenciando a sua motivação de trabalho e a perspectiva futura do seu desenvolvimento docente.

No pensamento de Tardif (2002) faz-se necessário que os docentes liberem os conhecimentos que produzem na prática cotidiana, de maneira que sejam reconhecidos por outros grupos produtores de saberes e que possam posicionar-se como grupo produtor de um saber oriundo de sua prática e sobre o qual poderiam reivindicar um controle legítimo.

[...] os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser (TARDIF, 2002, p. 38-39).

Em um processo de academização, as instituições de ensino superior tendem a apresentar uma visão reducionista da docência como uma atividade quase exclusivamente intelectual, por meio do currículo de conteúdos, do currículo de processos e das próprias práticas institucionais, “é a progressiva subordinação das instituições de formação de professores à lógica de acção tradicional do ensino superior em detrimento da lógica inerente a uma formação profissional.” (FORMOSINHO, 2009, p. 75).

Nesse sentido, é importante compreender a docência no ensino superior enquanto processo complexo que se estrutura ao longo do caminho na academia e que esta envolve três dimensões: a pessoal, a profissional e a institucional. Na complementação das três, dá-se a constituição do ser docente.

Zabala (2004) outrora já dimensionava a constituição do ser docente universitário a partir dessas três grandes dimensões. A dimensão pessoal que interfere no mundo da docência a partir de alguns elementos como a satisfação no trabalho e outras situações de ordem pessoal; a dimensão profissional que configura os componentes essenciais que definem essa profissão; e a dimensão institucional que envolve questões contratuais, de carreira, condições de trabalho e outras obrigações do exercício profissional. Essas dimensões propostas pelo autor não são excludentes, pelo contrário, complementam-se na construção do ser docente no ensino superior.

Para Zabala, o processo formativo é complexo e deve considerar que

o objetivo da docência é melhorar os resultados da aprendizagem dos alunos e otimizar sua formação. Isso implica, sem dúvida, grandes esforços didáticos para adequar a organização dos cursos e os métodos de ensino utilizados aos diferentes modos e estilos de aprendizagem dos alunos e aos seus diversos interesses profissionais, já que se trata de alunos (ZABALA, 2004, p. 190).

Nesse sentido, no caso do ensino superior, torna-se necessário e oportuno que docentes e instituições prezem pelo desenvolvimento de um trabalho participativo, colaborativo e articulado. As trajetórias formativas de ambos estão interrelacionadas e o modo como são percebidas e efetivadas determina as intenções individuais e coletivas de transformação do ser docente e execução da missão institucional. Por esse motivo, tanto as instituições de ensino superior quanto os docentes necessitam de consciência quanto às suas responsabilidades formativas.

Com o intuito de formar tal consciência, revelando a importância da teorização, da pesquisa com fins de mudanças sociais e da responsabilidade da universidade e dos trabalhadores docentes, frente à emancipação e a existência social dos homens como forma geradora de novos conhecimentos, é que Melo e Lugle (2014) defendem que a função da universidade nos cursos de formação profissional docente é ativar intencionalmente funções da psiquê humana capazes de, em movimento, proporcionar ao sujeito a abstração e generalização do conteúdo alinhavado à sua transformação enquanto pessoa, à sua transformação identitária, que não acontece naturalmente, mas no processo ativo das suas relações com os produtos da cultura em um complexo processo dialético, em que as influências externas, o meio e a vivência são essenciais para o desenvolvimento, provocando pequenas mudanças quantitativas em seus períodos relativamente estáveis de desenvolvimento e saltos qualitativos nos momentos constitutivos de neoformações.

3 O ENSINO POR COMPETÊNCIAS

O conceito de competências adquire um caráter polissêmico crescente à medida em que é usado. Para alguns, possui caráter puramente comportamental e, para outros, as competências são integradoras de uma série de elementos concomitantes. Essa diversidade de concepções é vista como um know-how complexo que se baseia na mobilização e no uso efetivo de uma variedade de recursos (TARDIF, 2002). Esse significado impede o sentido puramente processual dessa noção e lhe dá um sentido mais integrador de atitude e conceitos.

O relatório da Unesco, produzido pela Comissão Internacional de Educação como fruto da Conferência Mundial sobre Educação Superior realizada em Paris em 1998, indica que as competências são desempenhadas quando o sistema educacional cumpre seus objetivos em quatro

linhas fundamentais: aprender a conhecer (adquirir instrumentos de compreensão), aprender a fazer (para poder agir sobre o meio envolvente), aprender a viver juntos (cooperação com os outros em todas as atividades humanas), e finalmente aprender a ser (conceito principal que integra todos os anteriores).

Essas quatro vias do saber, na verdade, constituem apenas uma, dado que existem pontos de interligação entre elas, eleitos como os quatro pilares fundamentais da educação. Nessa perspectiva, as competências não se conformam apenas a um único paradigma conceitual, mas também a partir dessas definições respondem ao conhecimento teórico e ao conhecimento em ação, e é isso que Marcelo Garcia (2009) resgata na definição do projeto da OCDE:

Capacidade de responder a demandas complexas e executar várias tarefas de maneira adequada envolve uma combinação de habilidades práticas, conhecimento, motivação, valores éticos, atitudes, emoções e outros componentes e comportamentos sociais que são mobilizados em conjunto para alcançar uma ação eficaz (MARCELO GARCIA, 2009, p. 5).

O fascínio por competências não se explica apenas pelo sucesso no mundo dos negócios e pela ação da OCDE ou da Comunidade Europeia. Também responde a mais desenvolvimentos globais na sociedade que exige cada vez mais habilidades diversificadas de acordo com estilos de vida, tecnologias e trabalho.

As competências, conceitualmente, também devem ser colocadas em contexto e igualmente definidas em ação. No entanto, elas também têm uma orientação que leva a elevá-las a partir de uma abordagem holística que as conceba como um conjunto de procedimentos, capacidades e atitudes complementares entre si. Essa definição nos faz entender que o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes atua de maneira articulada na conquista de habilidades a partir de ações contextualizadas.

A inclusão de competências na formação inicial de professores tornou-se um imperativo de primeira ordem. Para Zabala e Arnau (2010, p.23):

A conveniência da introdução no ensino do termo “competências”, como resultado da fragilidade de uma formação inicial na qual a teoria predominou sobre a prática, manifestase, ao menos, em três níveis de exigência, cada um deles com um grau diferente de revisão dos currículos tradicionais.

Os níveis de exigência que devem ser introduzidos no ensino são: a conversão para competências dos conteúdos tradicionais, basicamente de caráter acadêmico; a necessidade de formação profissionalizante; e a decisão de um ensino orientado à formação integral das pessoas.

A princípio, é necessário reverter a ordem de importância sequencial no planejamento das ações de ensino. Os conteúdos programáticos antes entendidos como início do processo de ensino, passam agora a ser o meio desse processo dando lugar prioritário às competências e habilidades que os egressos devem demonstrar ao final do curso.

O outro ponto de questionamento aborda a necessidade, desde antes importante, de um processo de formação docente que seja contínuo e que busque atender às necessidades de constituição e reafirmação do ser docente, às expectativas e intenções institucionais e que reverbere na qualidade do ensino ofertado aos discentes.

Isto posto, busca-se, então, a integralidade do indivíduo em processo de aprendizagem, uma vez que o ensino por competências deve possibilitar a formação de um futuro profissional que seja eficiente na sua área de formação como também que tenha evoluído nos aspectos humano, tecnológico, social, afetivo e crítico.

Assim, a aprendizagem baseada em competências deve ser compreendida como um processo de aprendizagem focado na capacidade e responsabilidade do aluno e no desenvolvimento de sua autonomia.

Durante várias décadas, as mudanças no sistema educacional evoluíram de uma educação focada na figura do professor para outra que coloca o aluno no centro, dando-lhe um papel ativo como construtor e participativo de seu próprio aprendizado. Esse novo paradigma é o que se propicia hoje em grande parte do mundo.

O ensino superior precisa de uma visão renovada e congruente com as características da sociedade. Particularmente, a formação inicial de professores, uma vez que os perfis curriculares e de graduação estão mudando constantemente e essas mudanças são sempre explicadas pelos requisitos que a própria sociedade faz aos sistemas educacionais.

A Declaração Mundial de Educação Superior no Século XXI, de 1998, realizada na sede da Unesco, afirmou que as principais tarefas do ensino superior em termos de treinamento sempre terão um vínculo com quatro funções: "Uma geração com novos conhecimentos (funções de pesquisa); o treinamento de pessoas altamente treinadas (a função educacional); prestação de serviços à sociedade (a função social); e críticas sociais (o que implica a função ética)" (ARGUDÍN, 2005, p. 2).

Nesse sentido, a Unesco (1998) convida os docentes a perceber a missão da educação superior como:

1. educar e formar pessoas altamente qualificadas, cidadãs e cidadãos responsáveis [...] incluindo capacitações profissionais [...] mediante cursos

- que se adaptem constantemente às necessidades presentes e futuras da sociedade;
2. prover oportunidades para a aprendizagem permanente;
 3. contribuir na proteção e consolidação dos valores da sociedade [...] cidadania democrática, [...] perspectivas críticas e independentes, perspectivas humanistas;
 4. implementar a pesquisa em todas as disciplinas, [...] a interdisciplinaridade;
 5. reforçar os vínculos entre a educação superior e o mundo do trabalho e os outros setores da sociedade;
 6. novo paradigma de educação superior que tenha seu interesse centrado no estudante [...] o que exigirá a reforma de currículos, utilização de novos e apropriados métodos que permitam ir além do domínio cognitivo das disciplinas;
 7. novos métodos pedagógicos precisam estar associados a novos métodos avaliativos;
 8. criar novos ambientes de aprendizagem, que vão desde os serviços de educação a distância até as instituições e sistemas de educação superior totalmente virtuais.

Desse modo, reconhece-se que as competências, como um novo paradigma educacional, contêm um conjunto de funções que são tratadas articuladamente no processo de treinamento e que dão origem a princípios nos quais há um compromisso crescente.

Na Tabela 1, Tobón, Prieto e Fraile (2010) os resumem como aqueles com o maior consenso gerado para o treinamento por competências e que são interpretativos das dimensões de relevância, qualidade, formação em competências e papel docente que gera mudança, essência e componente de competências.

Tabela 1 – Princípios com maior consenso em um modelo por competências

Relevância	As instituições educacionais devem gerar suas propostas de formação, articulando sua visão e filosofia com os desafios do contexto e das políticas educacionais atuais.
Qualidade	Os processos educacionais devem garantir a qualidade da aprendizagem em correspondência com um perfil de treinamento específico, considerando a participação da comunidade.
Formação por competências	Os professores devem direcionar suas ações para formar competências e não para ensinar conteúdo, o que deve ser apenas um meio.
Papel docente	Os professores devem estar diante de todos os guias, dinamizadores e mediadores, para que os alunos reforcem suas competências. Eles não devem ser apenas transmissores.

Fonte: Adaptado de Tobón, Prieto e Fraile (2010, p. 6)

Aplicar um modelo de formação baseado em competências envolve modificações no sistema de ensino, tais como redesenhar a estrutura curricular e ensinar tendo o aluno como foco. As teorias cognitivistas desenvolveram a base teórica das condições que devem ocorrer para que as aprendizagens nesse modelo sejam as mais significativas possíveis, construindo ideias comuns nas perspectivas pedagógicas hegemônicas da atualidade, com destaque para o construtivismo, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos e a pedagogia multiculturalista.

Tais perspectivas pedagógicas, apresentam como visão, em comum, a negação da educação tradicional e a formação do que Saviani (2007) denominou de “neoescolanovismo”, incrementado a novos sentidos dados por uma visão de mundo pós-moderna e elementos neoliberais.

Martins e Duarte (2010), apresentam várias críticas acerca destas perspectivas e sobre o conceito de competências. Para eles, essas ideias estão a serviço do capital em uma estreita relação com o “aprender fazendo” de John Dewey, enfatizando o método de construção do conhecimento ao invés do conhecimento já produzido socialmente, uma vez que coloca abertamente a preocupação com a adaptação do sujeito à nova realidade do capitalismo globalizado. A função é pragmática e mercadológica.

Acreditamos que a crítica posta por esses autores é válida e deve ser amplamente discutida. No entanto, ela se restringe em acreditar que uma transformação na educação só é possível dentro de um modelo revolucionário de sociedade que supere a lógica reprodutiva do capital.

Concordamos em parte, pois não há como esperar tal acontecimento ser constituído para que haja resistências e avanços. Não podemos criar críticas com a ingenuidade de que, na sociedade capitalista, a educação possa se eximir da tarefa de preparar os sujeitos para o mercado de trabalho. Portanto, a ideia defendida neste trabalho é que precisamos dar novos sentidos ao trabalho do ensino

por competências que, querendo ou não, já está posto nas diferentes diretrizes e orientações do ensino superior.

Mesmo que suas bases epistemológicas estejam ancoradas em perspectivas não-críticas, acreditamos ser possível construir um trabalho integrativo em preparação para o trabalho, mas que não se limite as exigências exclusivas do capital, para buscar um devir, uma possível transformação social. Em uma visão radical, isso pode parecer contraditório, mas preferimos chamar de uma “transformação por dentro”, ou uma “transformação possível”.

Isso significa apropriar-se do conhecimento historicamente acumulado pela sociedade, entender a divisão de classes e as manobras de exploração existentes, a forma que se constituem e a busca de superação por meio da aprendizagem que nos levará ao desenvolvimento e, por conseguinte, a possibilidade da crítica para, enfim, atingir novas subjetividades sociais.

Por isso, Vigotski (1998, 2010, 2018) considera que o ensino só cumpre seu papel de produzir humanidade no homem quando favorece o desenvolvimento de algo novo, a formação de qualidades que colocam os seres humanos em condição qualitativamente diferente dos outros animais. Para esse teórico, educar significa a possibilidade de formar algo novo no educando.

Buscando esse ser humano que signifique sua relação com o social, que desenvolve a consciência à medida que produz significados e sentidos, a Tabela 2 traz uma comparação entre o professor tradicional e aquele que ensina por competências.

Tabela 2 – Ensino Tradicional versus Ensino por Competências

Cenário pedagógico	Professor Tradicional	Professor que ensina por competências
Planejamento	Rígido e orientado por conteúdos	Flexível e orientado para as práticas sociais iniciais.
Domínio de conteúdo	Sábio com conhecimentos exaustivos	Organizador do ambiente social educativo. Intelectual capaz de significar e dar sentido.
Didática	Centrada em sala de aulas informativas	Centrada em múltiplas técnicas, dentro das relações sociais, de transmissão da cultura existente e produção criativa dos estudantes.
Atitudes	Seriedade e forte implicância com o sujeito	Compromisso pelo desenvolvimento humano, os conteúdos científicos, a disciplina e a o papel da docência.
Interação com os estudantes	Baseado no respeito, porém distante	Baseado no respeito, mas próximo ao diálogo.
Evolução	Centrada em avaliações de rendimento	Centrada no processo de caráter formativo.
Resultados esperados	Gerenciamento de conteúdos disciplinares	Desenvolvimento de competências gerais e específicas em direção da transformação do homem e da sociedade.

Complexidade de exigências pedagógicas

Exigências pedagógicas simples

Exigências pedagógicas complexas com a existência da contradição e dialética.

Fonte: os autores (2020).

A polêmica entre a escola tradicional e as diferentes pedagogias alternativas que surgiram ao longo do século XX, corresponde à visão simples e simplificadora do ensino que ocorreu ao longo da história da educação.

A partir dessa visão simplificada, descreveu-se a escola tradicional mediante características estereotipadas como o valor que ela atribui à memorização, à importância do saber enciclopédico, ao peso da disciplina, à importância do livro didático, às notas ou aos informes quantitativos etc. (ZABALA e ARNAU, 2010, p. 46).

O descrédito de uma aprendizagem baseada na memorização mecânica comportou uma notável desvalorização dos conhecimentos. Compreensão somente é possível quando o aluno reconstrói ou elabora o objeto de estudo mediante atividades que exigem grande atividade mental a partir da construção de necessidades e motivos para realização da atividade material ou imaterial, daí a essencialidade de ensinar por competências com consciência crítica e integração dos conceitos científicos e espontâneos.

4 O CENÁRIO DA PESQUISA

Neste estudo, analisamos as concepções acerca da prática pedagógica e do ensino por competências por professores de diversas áreas do conhecimento em uma instituição de ensino superior privada na perspectiva de identificar como os docentes concebem o contexto da sua prática docente e de que maneira entendem o currículo centrado em competências.

Assim, para atender a esse objetivo, realizamos uma pesquisa qualitativa mediante uma análise interpretativa de dados por meio de um questionário eletrônico. De acordo com Faleiros et al (2016), a utilização desse instrumento de coleta de dados, no formato eletrônico, atende às tendências atuais de realização de pesquisa de levantamento. Isso ocorre porque potencializa a coleta de dados, permitindo que um número maior de pessoas responda em um tempo menor, além de ser mais viável economicamente. Além disso, atende aos requisitos éticos de autorização de uso das informações prestadas na pesquisa quando consentem de forma livre e esclarecida que suas respostas sejam utilizadas pelo pesquisador.

É importante considerar, também, que a qualidade dos dados coletados a partir de questionários online pode ser superior, devido à maior taxa de resposta e a otimização da digitação dos dados (SMITH et al, 2013).

Os sujeitos da pesquisa foram docentes de diversas áreas do conhecimento em pleno exercício docente em uma instituição de ensino superior privada, não havendo nenhum critério de exclusão. Ao todo, responderam ao questionário 44 (quarenta e quatro) docentes de ensino superior, o que nos garantiu uma amostra necessária para o desenvolvimento do presente estudo.

O questionário foi disponibilizado juntamente com a apresentação dos objetivos da pesquisa, da permissão de autorização para a publicação de dados, além de toda a garantia de sigilo a respeito das informações pessoais.

Ao todo, o questionário continha 10 questões, sendo cinco de cunho demográfico e informativo e cinco de cunho específico quanto à construção da identidade docente e ao currículo por competências.

A respeito da análise dos dados, o próprio questionário virtual permitiu a obtenção de um banco de dados automático com gráficos evidenciando a porcentagem de respostas para item das questões apresentadas. A partir desses dados já fornecidos pelo questionário virtual, foi realizada uma análise interpretativa uma vez que corroboramos com Gatti (2004, p. 13) ao afirmar que “em si, tabelas, indicadores, testes de significância, etc. nada dizem. O significado dos resultados é dado pelo pesquisador em função de seu estofo teórico”.

O caráter limitado dos dados em si sempre deve ser considerado, demandando sempre a interpretação sob uma determinada ótica, o que atribuirá significado a esses dados (PEREIRA e ORTIGÃO, 2016).

A seguir são apresentados os dados do questionário eletrônico e as possíveis interpretações que eles suscitam. Vale ressaltar o entendimento de que as interpretações não esgotam a totalidade e complexidade dos fenômenos estudados no presente estudo.

5 ANÁLISES E DISCUSSÕES

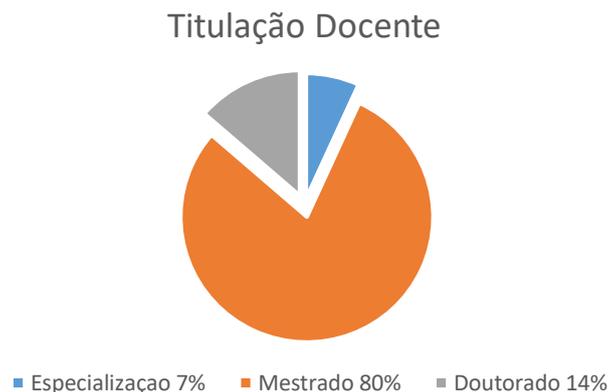
A coleta foi realizada entre dezembro de 2019 e janeiro de 2020 e contou com a participação de 44 (quarenta e quatro) professores de ensino superior. Destes, 21 do sexo masculino e 23 do sexo feminino.

Entre os cursos de vinculação dos docentes podemos destacar: administração, arquitetura e urbanismo, ciências contábeis, direito, educação física, enfermagem, engenharia civil, engenharia elétrica, farmácia, nutrição, pedagogia, psicologia e serviço social.

Em média, os docentes entrevistados possuem entre 35 e 45 anos de idade e 100% têm mais de 5 anos de docência no ensino superior.

Acerca da titulação docente, o gráfico 1 apresenta os dados da última formação finalizada.

Gráfico 1 – Titulação dos docentes entrevistados



Fonte: Os autores (2020)

A grande maioria dos docentes possui o título de mestre (80%), sendo que consideramos a última formação finalizada mesmo um número considerável dentre eles estar em processo de doutoramento. No entanto, observou-se que as concepções acerca da prática pedagógica e do ensino por competências não diferem exacerbadamente a partir de titulações diferentes. Atribui-se esse entendimento ao fato de 73% dos professores participantes da pesquisa possuírem especialização em Docência do Ensino Superior.

Embora não se pretenda aqui afirmar que a formação acadêmica dos professores é a ideal, precisamos reconhecer que ela é inferior à sua formação didático-pedagógica. Isso fica claro na afirmação de um dos professores entrevistados:

Tive uma boa formação na minha área de atuação, tanto que desempenho com eficiência na prática profissional. Como professora percebo um desequilíbrio pois não tive formação didática que me auxiliasse a exercer a docência. A minha pessoa enquanto docente de ensino superior está se constituindo na rotina do ambiente acadêmico. De qualquer forma, hoje já me considero uma professora melhor do que era antes. (Professora do curso de Enfermagem, 2020).

Na prática docente universitária espera-se que os docentes priorizem a participação do aluno a partir de uma concepção epistemológica do conhecimento que tem como base a sua construção dialética, valorizando a internalização dos conteúdos e a construção de novos sentidos, o contexto sócio-histórico do sujeito, as relações interpessoais, a construção de habilidades voltadas a solucionar problemas atuais que a profissão enfrenta, pautada na compreensão das demandas tecnológicas, culturais e psicossociais.

Para tanto, questiona-se reflexivamente e de forma permanente acerca de quais saberes são relevantes para planejar o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que o estudante necessita tornar-se um sujeito ativo, autônomo, para se autoavaliar sobre a construção das competências que

já construiu e a partir de um movimento de investigação que ainda se faz necessário alcançar tanto de forma individual como em colaboração com os colegas.

Os docentes pesquisados destacaram alguns aspectos significativos, diferenciados e indicadores de um currículo baseado em competências que consideram pertencentes às suas práticas pedagógicas.

1. Tentar ouvir os alunos para identificar suas dificuldades, suas situações sociais de desenvolvimento;
2. Fazer uso de estratégias diferenciadas de ensino, principalmente com metodologias ativas, organizadas intencionalmente para construção participativa, imaginativa e produtiva;
3. A formação continuada e curricular é amplamente necessária;
4. A mobilização de conhecimentos, habilidades técnicas e atitudes positivas;
5. A relação entre teoria e prática baseada em evidências científicas;
6. A existência contínua da inter, trans e multidisciplinaridade;
7. A utilização de situações contextuais na abordagem preliminar e na aplicação do conteúdo programático;
8. Enfoque nos conhecimentos metacognitivos e autônomos, mas sem a exclusão cooperativa;
9. Estímulo ao pensamento crítico;
10. Desenvolvimento afetivo e criativo dos alunos;

A prática docente busca contribuir para um conhecimento legítimo, com vínculos com o contexto (real e atual) de atuação do aluno, por considerar saberes necessários ao desempenho da profissão. Saber ler (em uma visão ampla), interpretar as diferentes formas de textos e produzir/reconstruir pensamento crítico (textos na forma oral e escrita) são compromissos ativos, constantes, tendo como alvo os discentes.

Em síntese, procura-se educar os alunos para um fazer criativo, cooperativo e crítico, no contexto de seu grupo social, questão que coloca a educação a serviço das necessidades reais dos alunos para superação da sua situação social de desenvolvimento e emancipação, tendo como um de seus aspectos a preparação para o mundo do trabalho.

A prática da reflexão crítica que deve ser construída constantemente com qualificação docente, o desenvolvimento de processo ensino e aprendizagem cooperativo e coordenado a partir de experiências bem sucedidas e, principalmente, na atenção constante necessidades singulares dos discentes e as mediações particulares de suas vivências, isso leva ao currículo inovador onde a sala de aula visa amplamente criar espaços para a reflexão, exercício da criatividade e da cooperação.

Os professores entrevistados entendem que a concepção e efetivação do currículo centrado em competências em uma visão crítica no ensino superior pressupõem a aplicação de metodologias

de ensino e a transmissão de conhecimentos para aprendizagem focadas na interação, na solução de problemas complexos, no desenvolvimento do “ser para-si”, como a compreensão mútua, a comunicação oral e escrita, o trabalho em equipe, a liderança democrática e participativa, o empreendedorismo, a inovação, a atitude ética, a consciência comunitária, ambiental, ecológica e afetiva.

No pensamento de um dos professores participantes da pesquisa,

O currículo precisa estar direcionado para a atividade profissional. Do ponto de vista prático precisa exercitar as diversas atividades cotidianas do profissional, respeitando-se os diversos níveis do processo de ensino-aprendizagem que deve considerar as bases científicas (disciplinas básicas e disciplinas específicas) (Professor do curso de Direito, 2020).

Importante salientar que o currículo por competências uma concepção crítica deve ser centrado além do exercício profissional atual de cada área. A docência em nível de ensino superior exige do professor, inicialmente, que ele seja capaz de apropriar-se e compreender as facetas do conhecimento humano, sua cultura e formas de manifestação, relacionando com sua área de conhecimento profissional. Portanto, o professor precisa evoluir e revolucionar constantemente suas práticas profissionais, atualizando-se por meio de estudos profundos, participação em eventos acadêmicos, acompanhamento sistemáticos de revistas e periódicos da sua área de atuação.

Por fim, exige-se que o docente de nível superior possua domínio na área pedagógica. Masetto (2012) acredita que esse é o ponto mais carente de nossos professores universitários quando se fala em profissionalismo na docência. Não há como ser um excelente profissional na docência superior se o professor não dominar aspectos referentes ao próprio conceito de processo de ensino e aprendizagem, concepção de gestão de currículo e de sala de aula, a teoria e prática da tecnologia educacional, concepções acerca do planejamento e avaliação da aprendizagem e compreensão acerca das relações professor-aluno e aluno-aluno, com base em uma visão de totalidade, contraditória e dialética do mundo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Exploramos neste estudo um conjunto de questões acerca da construção do ser docente no ensino superior e da atualidade do ensino por competências, o que nos permitiu reforçar o entendimento de que o ser docente no ensino superior implica um alto nível de conhecimento científico na sua área de atuação, como também em habilidades comunicativas, compromisso, interesse e preocupação com a aprendizagem dos estudantes.

Os estudos que tratam acerca das questões educacionais e de ensino já demonstraram que não é mais suficiente olhar a educação apenas sob a visão do ensino de massa, onde a prioridade é pura e simplesmente a utilização de recursos (professores, espaço da sala de aula, informações e recursos materiais). É imprescindível focar a atenção à aprendizagem, entendendo as necessidades particulares e as situações singulares e diversificadas dos estudantes e buscando novos paradigmas que satisfaçam as demandas de cada área do conhecimento e de atuação na sociedade na busca de emancipação do homem.

Isto posto, torna-se claro que o foco não deve ser o processo de ensino, mas sim o de aprender, ou seja, toda a atividade docente deve estar voltada para a constituição do sujeito ativo.. Neste sentido, os conteúdos programáticos devem ser utilizados como meios referenciais para se alcançar as competências e habilidades anteriormente dispostas e sabidas necessárias pelos Projetos Pedagógicos dos Cursos, entendendo que tais projetos conhecem as situações sociais dos estudantes a fim de formar profissionais competentes e detentores dos conhecimentos exigidos pela sua área de atuação, construção de novos sentidos subjetivos e possíveis superações de reproduções alienantes.

Reiteramos, ainda, a exigência permanente de formação contínua aos docentes do ensino superior para que, além de garantirem um ensino guiado por competências e habilidades, também preveja a integralidade do indivíduo uma vez que os aspectos do conhecimento acadêmico devem perpassar aos aspectos cognitivos e permitir a relação do processo de ensino e aprendizagem com as emoções, os sentimentos, a cultura, o processo criativo e as relações sociais.

REFERÊNCIAS

ARGUDIN, Y. *Educación basada en competencias, nociones y antecedentes*. México, Trillas, 2005.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO SÉCULO XXI. **Visão e ação**. Paris: Unesco, 1998.

FALEIROS, Fabiana et al . Uso de questionário online e divulgação virtual como estratégia de coleta de dados em estudos científicos. **Texto contexto - enferm.**, Florianópolis , v. 25, n. 4, e3880014, 2016 .

FORMOSINHO, João (coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Lisboa: Porto Editora, 2009.

GATTI, B. A. **Estudos quantitativos em educação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Desenvolvimento Profissional**: passado e futuro. Sísifo – Revista de Ciências da Educação, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjás; GONZÁLEZ REY, Fernando; PUENTES, Roberto Valdés (org.). **Epistemologia qualitativa e teoria da subjetividade**: discussões sobre educação e saúde. Uberlândia: EDUFU, 2019.

MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Org.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. (Coleção PROPG Digital - UNESP).

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2012.

MELLO, Suely Amaral; LUGLE, Andreia Maria Cavaminami. **Formação de Professores: Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico cultural**. **Revista Contrapontos** - Eletrônica, Vol. 14 - n. 2 - mai-ago 2014.

PEREIRA; G.. ORTIGÃO, M. I. R. **Pesquisa quantitativa em educação**: algumas considerações. *Revista Periferia*, v. 8, n. 1, jan./jun. 2016.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SMITH, M. J., et al. *A comparison of data quality and practicality of online versus postal questionnaires in a sample of testicular cancer survivors*. **Psychooncology**, v. 22, n. 1, pp 233-237, jan 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TOBÓN, S. T., PRIETO, J. H. P., & FRAILE, J. A. G. **Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias**. México: Pearson Educación, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**: edição comentada. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia**. Organização e tradução: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZABALA, Antoni. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.