

Trabalho pedagógico nos cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Londrina: metodologias em questão

Adrielly Rocateli^{I,II}

Sandra Aparecida Pires Franco^{III,IV}

Rosângela Miola Galvão^{V,VI}

Fernanda Couto Guimarães Casagrande^{VII,VIII}

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.101i259.3952>

Resumo

O artigo analisa o trabalho pedagógico desenvolvido por professores de dez cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Londrina (UEL) no que concerne ao uso de metodologias em sala de aula. A pesquisa é descritiva, com abordagem dialética, e utilizou como instrumento para a coleta de dados questionário estruturado *on-line* enviado aos docentes. Na análise dos resultados, foram utilizados os dados obtidos pelo instrumento SPSS e pela escala Likert, com enfoque qualitativo dos gráficos para verificar o uso ou não de metodologias dialéticas, visto que a pesquisa se embasa na teoria histórico-cultural. Os resultados indicam que os professores usam metodologias, e, alicerçados nelas, assumem o papel de mediadores para a transformação dos conceitos dos discentes, perfazendo o processo que consiste na ascensão do conceito cotidiano ao conceito científico.

Palavras-chave: docência no ensino superior; licenciatura; metodologia.

^I Universidade Estadual de Londrina (UEL). Londrina, Paraná, Brasil. *E-mail*: <adrielly@uel.br>; <<https://orcid.org/0000-0002-7653-4450>>.

^{II} Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), Paraná, Brasil.

^{III} Universidade Estadual de Londrina (UEL). Londrina, Paraná, Brasil. *E-mail*: <sandrafranco26@hotmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0002-7205-744X>>.

^{IV} Doutora em Letras pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), Paraná, Brasil.

^V Universidade Estadual de Londrina (UEL). Londrina, Paraná, Brasil. *E-mail*: <rmgalvao2012letras@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0001-7326-6959>>.

^{VI} Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Londrina, Paraná, Brasil.

^{VII} Centro Universitário Filadélfia (Unifil). Londrina, Paraná, Brasil. *E-mail*: <fernanda.cgcasagrande@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0003-0677-515X>>.

^{VIII} Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Londrina, Paraná, Brasil.

Abstract

Pedagogical work in Universidade Estadual de Londrina courses: methodologies in question

This article aims to analyze the pedagogical work developed by university professors in undergraduate courses regarding the use of methodologies in the classroom. The investigation of this subject is justified by the fact that professors of undergraduate courses become a reference to the pedagogical actions of teachers of basic education in elementary and high school courses, since reflecting on methodologies in higher education is necessary for the production of new knowledge in this field. University professors of 10 undergraduate courses at the State University of Londrina participated in this descriptive research. It uses a dialectical approach, and a structured online questionnaire via google docs sent by e-mail to higher education teachers was the tool used for data collection. The SPSS tool and the Likert scale were used to obtain the data used to analyze the results. A qualitative approach to the charts was chosen in order to understand the use of dialectic methodologies or their absence, since the theoretical basis adopted by this study is Historical-Cultural Theory. The results indicate that professors do use methodologies, assuming the role of mediators for the transformation of students' concepts, giving way to the process that consists on elevating daily concepts to a scientific concepts.

Keywords: bachelor degrees; methodologies; teaching in higher education.

Resumen

Trabajo pedagógico en los cursos de formación de profesores de la Universidade Estadual de Londrina: metodologías en cuestión

Este artículo tuvo por objetivo analizar el trabajo pedagógico desarrollado por los profesores universitarios en los cursos de formación de profesores en relación con el uso de metodologías en el aula. La investigación de este tema se justifica por el hecho de que el profesor universitario se convierte en una referencia para la acción docente de los profesores de educación básica en los cursos de primaria y secundaria, en el caso de los cursos de formación de profesores, mientras que la reflexión de las metodologías en la educación superior es necesaria para la producción de nuevos conocimientos en este campo. Los participantes en la investigación son los profesores universitarios de 10 cursos de formación de profesores de la Universidad Estatal de Londrina. La investigación es descriptiva, con un enfoque dialéctico, y se utiliza como herramienta de recopilación de datos el cuestionario estructurado en línea del Google Docs, que fue enviado por correo electrónico a los profesores de educación superior. Para el análisis de los resultados de la investigación, fueron utilizados los datos obtenidos

por el instrumento SPSS y la escala de Likert, con un enfoque cualitativo de los gráficos para comprender o no el uso de metodologías dialécticas, ya que la base teórica adoptada es la Teoría Histórico-cultural. Los resultados indican que los profesores utilizan metodologías en las que asumen el papel de mediadores para la transformación de los conceptos de los estudiantes, conformando el proceso que consiste en la ascensión del concepto cotidiano al concepto científico.

Palabras clave: docencia en educación superior; grados de licenciatura; metodologías.

Introdução

A discussão acerca da complexidade que envolve a docência no ensino superior vem ganhando notoriedade a partir da percepção de que a formação universitária influencia a atuação dos futuros profissionais em diferentes áreas do conhecimento. Ao mesmo tempo, nota-se que os cursos de pós-graduação carecem de disciplinas voltadas ao fazer pedagógico. Diante da complexidade na qual está envolta a carreira do professor universitário, foi formado o grupo de estudos Trabalho Pedagógico na Educação Superior: a Docência em Foco, na Universidade Estadual de Londrina (UEL), que busca compreender o cenário de formação e atuação dos docentes do ensino superior com ênfase no uso e no papel da metodologia no processo de ensino desses profissionais. O grupo, formado por professores coordenadores da UEL, alunos de graduação em Pedagogia e de mestrado e doutorado em Educação, realiza encontros quinzenais para a leitura e discussão de textos científicos e obras de autores renomados no campo da didática no ensino superior.

A investigação dessa temática se justifica pelo fato de que o docente universitário se torna referência para a ação docente dos professores da educação básica nos cursos de ensino fundamental e médio, no caso das licenciaturas, e porque a reflexão sobre as metodologias no ensino superior é necessária para a produção de novos conhecimentos nesse campo. Assim, objetiva-se com esta pesquisa compreender o trabalho docente no contexto universitário, analisando as metodologias utilizadas, com o intuito de perceber o uso de metodologias dialéticas nos cursos investigados.

Docência no ensino superior

Vários são os textos que destacam a docência como o eixo central da atividade docente na universidade. Entre os textos pesquisados e analisados, o de Pimenta e Anastasiou (2002), denominado "Docência no ensino superior: problematizações", aborda a identidade muitas vezes dúbia que o professor universitário assume, sendo que a atividade de educador se

caracteriza, na maioria das vezes, como inferior, em comparação a funções mais reconhecidas no mercado de trabalho, tais como: médico, advogado, engenheiro, geógrafo, historiador, tradutor. Percebe-se, nas palavras de Pimenta e Anastasiou (2002), que os professores universitários parecem se encontrar em campo arenoso quando se identificam como tais, e o oposto se revela quando se designam profissionais distantes da insígnia da docência. As autoras contribuem, nesse texto, com a preocupação relativa ao crescente ingresso de docentes nas universidades e à exigência percentual de professores com titulação de mestres e doutores, que vem atender à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei nº 9.394/1996). Entretanto, grande parte dos docentes no ensino superior ensina disciplinas já consolidadas, que não foram fruto de estudos desses profissionais, o que os distancia de um conhecimento mais profícuo, visto que, além da docência, necessitam atender a outras demandas advindas da profissão na universidade, que abarcam coordenações, produtividade, reuniões administrativas etc.

Para Lima, P. (2016), a formação docente universitária é contínua, pois é historicamente modificada e, desse modo, necessita ser atualizada, considerando que as sociedades se modificam e outras ações precisam ser realizadas para que o trabalho com o conhecimento seja apropriado. Para o autor, o processo de formação é contínuo, como nos esclarece na citação a seguir:

[...] no desenvolvimento do trabalho pedagógico, o “aprender a ser” professor é uma dimensão que não se limita à formação inicial na universidade e nem mesmo se dá por acabada após um, dois ou cinco anos de efetivo exercício da profissão ou por conta da realização de cursos *stricto sensu* (mestrado e doutorado). Trata-se de uma tarefa que se desdobra ao longo de uma vida inteira de recorrência indagativa sobre a identidade profissional do educador e sobre quais lições e encaminhamentos se constituíram e se constituem em sua vivência e nas trocas de experiências com outros educadores. (Lima, P., 2016, p. 19).

A complexidade na qual está imersa a docência no ensino superior abrange as mudanças históricas de pensamento na sociedade presente, de ruptura de paradigmas, tais como a relação professor-aluno. Atualmente, segundo estudiosos da teoria histórico-cultural, entre eles Vigotski (2010), Saviani (2013) e Martins (2010), o papel do professor é o de mediador do conhecimento, o profissional que aponta caminhos e instrumentos para o discente, que passou a ser ativo no processo de aprendizagem.

Nesse contexto, no que concerne aos instrumentos, a evolução da tecnologia exige dos docentes de ensino superior uma atualização constante, para que possam adequar os conceitos teóricos e o uso prático de alguns instrumentos. Vale ressaltar que o conceito de tecnologia é mais amplo que o usualmente utilizado para computadores, *tablets*. O conceito de tecnologia abrange o uso de novos instrumentos, sendo estes aperfeiçoados historicamente pelo homem para atender a uma necessidade, e está relacionado a um corpo de conhecimentos e a um método científico, de modo a colaborar com a produção material. Mello e Moraes (2017), no

artigo "Tecnologias: conceitos e implicações no trabalho docente", discorrem acerca do desenvolvimento do conceito de tecnologia e nos alertam sobre a importância de o docente do ensino superior atualizar concepções para perceber a amplitude que o conceito envolve, que vai desde a criação de signos, da linguagem oral e escrita, até instrumentos que possibilitam a superação das adversidades físicas e maior interação social.

A preocupação em conhecer acerca da formação do docente do ensino superior ainda é pouco explorada no campo das pesquisas, como advertem Oliveira e Vasconcellos (2011). Essas pesquisadoras buscaram conhecer a realidade de uma instituição de ensino superior mediante o uso do instrumento questionário aplicado nos diferentes cursos. Os resultados da pesquisa mostram a necessidade da implantação de programas institucionais que venham a apoiar e conduzir ações na universidade para o exercício da docência. Além da gama de atividades exigidas do docente do ensino superior, cabem maiores cuidados com sua carreira e, para tanto, o compartilhamento de práticas entre os docentes indicaria a eles caminhos a serem seguidos, o que difere do enfoque apenas no campo teórico. Nesse sentido, Oliveira e Vasconcellos (2011) apontam a necessidade de investimento nas condições materiais do trabalho docente, medidas que venham a resolver os encaminhamentos atuais de interesse pelo encurtamento das formações, a abertura sem controle de cursos superiores e a

[...] ausência de estruturas físicas compatíveis com a produção da ciência são, juntamente com o tempo disponibilizado, alguns dos exemplos de condições materiais que precisam ser repensadas (Oliveira; Vasconcellos, 2011, p. 1022).

Cocco e Isaia (2014), na pesquisa intitulada "Docência universitária: implicações da pluralidade do fazer docente", ressaltam a existência de docentes que utilizam metodologias empiristas ao realizar somente as práticas adquiridas no exercício da profissão, bem como docentes que conduzem as aulas mediados pela unilateralidade das atividades de pesquisa. As autoras ressaltam também a pluralidade e os percalços da docência universitária, bem como o fato de que as atividades docentes são realizadas mediante as três dimensões apontadas por Garcia (1999) e Shulman (1968, 1989): o conhecimento do conteúdo específico, o conhecimento pedagógico geral e o conhecimento pedagógico do conteúdo.

[...] do conhecimento do conteúdo específico, ou seja, de conceitos básicos de uma área que implica no modo de entender seu processo de construção [conhecimento específico e saber acadêmico]; a do conhecimento pedagógico geral, que inclui metas e propósitos educacionais, de manejo de classe e interação com os alunos, de estratégias instrucionais, de como aprendem, de outros conteúdos, de conhecimento curricular; e, ainda, a do conhecimento pedagógico do conteúdo, que integra tanto o conteúdo específico, quanto o pedagógico e envolve como o professor concebe os propósitos de ensinar uma matéria, o que é importante que os alunos aprendam, as possíveis concepções errôneas que eles apresentam em relação à matéria entre outros aspectos. (Cocco; Isaia, 2014, p. 7).

Entre as principais dificuldades relacionadas no estudo de Cocco e Isaia (2014), estão a recorrência de docentes do ensino superior desprovidos do interesse por aprender como se realiza o processo de ensino e aprendizagem; a ausência da formação pedagógica; a transferência do modo de atuar dos professores universitários, que se tornam referência na formação, aos atuais professores da educação básica; e a imaturidade dos alunos ingressantes nos cursos de graduação da universidade. Percebe-se que grande parte desses desafios está relacionada ao exercício da docência, à formação pedagógica, que necessita ser aprofundada e reavaliada, já que se encontra condicionada às mudanças histórico-sociais.

Destarte, a preocupação com a metodologia adotada pelo docente universitário é destacada no trabalho de Castanho (2018). Para essa estudiosa, os docentes universitários necessitam se tornar professores significativos na vida dos estudantes, no sentido de promover situações que desenvolvam o aprendizado e fiquem marcadas nas lembranças deles. Para tanto, Castanho (2018, p. 28) ressalta a necessidade de rechaçar a condição de professores técnicos, pois, segundo a autora,

Há grandes estudiosos que mostram a importância de desenvolver nos docentes primeiramente uma reflexão profunda sobre toda a formação, não apenas resumindo-se a questões técnicas. E preciso enfrentar os desafios para formar pensadores autônomos em vez de técnicos para o mercado.

Outra preocupação dos estudos relacionados à docência universitária abrange a importância do conhecimento como objeto principal, sendo a pesquisa o caminho indicado ao professor universitário que trabalhará com o estudante na mediação, no processo de construção do conhecimento, principal fonte e herança dos aprendizes. Essa linha de pensamento é defendida por Severino (2009) no artigo "Docência universitária: a pesquisa como princípio pedagógico", no qual o autor afirma que aprender também é praticar o conhecimento, pois a essência do aprendizado está em seu processo.

Aprender é, necessariamente, uma forma de praticar o conhecimento, é apropriar-se de seus processos específicos. O fundamental no conhecimento não é a sua condição de produto, mas o seu processo... Daí a importância da pesquisa, entendida como processo de construção dos objetos do conhecimento e a relevância que a ciência assume em nossa sociedade (Severino, 2009, p. 126).

O processo de aprendizado abarca o conteúdo e a dinâmica na qual estão inseridas as metodologias que possuem como finalidade a apropriação do estudante, pois, sem esses pressupostos, o fazer docente se torna inócuo. Desse modo, a intencionalidade do docente deve estar presente em todo o plano de aula para que envolva professor e aluno em um fazer coletivo de desenvolvimento do saber.

Metodologia

O procedimento de coleta de dados se deu pela aplicação de um questionário estruturado on-line, via Google Docs, dividido em sete blocos sobre: *i)* perfil do docente universitário; *ii)* questões transdisciplinares, com uma questão; *iii)* metodologia de ensino, com uma questão; *iv)* estratégias de ensino, com uma questão; *v)* avaliação da aprendizagem, com três questões; *vi)* tecnologia na educação, com uma questão; e *vii)* pesquisa em educação, com uma questão. O questionário estruturado *on-line*, via Google Docs, contou com 20 questões com alternativas, sendo seis questões em escala Likert.

O questionário foi enviado a juízes, a fim de evitarmos ao máximo o perigo de subjetivismo dos pesquisadores no cumprimento da análise. Assim, após a apreciação dos juízes, o projeto de pesquisa que deu origem à presente investigação foi enviado ao Comitê de Ética, com Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) número 75935717.3.0000.5231, e foi aprovado pelo Parecer nº 3.110.476. A investigação se deu em um período de seis meses, sendo enviada por *e-mail* a todos os docentes dos cursos de graduação da UEL com endereço eletrônico no *site* da universidade. Salienta-se que no início do questionário foi inserido o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), em que o docente assinalava "sim" ou "não" para responder às questões. Destaca-se que para o presente artigo somente os cursos de licenciatura foram analisados, no sentido de coletar, especificamente nos cursos que envolvem a docência, como as metodologias de ensino ocorrem. Os professores participantes são dos cursos de Artes Visuais, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Educação Física, Física, Geografia, Letras Português, Matemática, Pedagogia e Química, totalizando 50 professores. Os professores dos cursos de Filosofia e Música não responderam ao questionário.

Depois de coletados e transportados para o Windows Excel, os dados foram enviados ao Programa SPSS, a fim de gerar tabelas de frequência para a análise. O SPSS é um *software* aplicativo do tipo científico. Originalmente o nome era acrônimo de *Statistical Package for the Social Sciences* (pacote estatístico para as ciências sociais), mas na atualidade a parte SPSS do nome completo do *software* não tem significado.

Instalado o *software*, geramos gráficos de frequência, pois era necessário verificar quantas vezes cada escore ocorria. Para essa análise, utilizamos dados de amostra por conveniência pelo fato de serem os participantes da mesma instituição de ensino dos pesquisadores e a coleta ser de uma amostra e não de todos os professores em geral, uma vez que não obtivemos respostas de todos da universidade pesquisada.

Trata-se de uma pesquisa descritiva, de abordagem dialética, com delineamento de levantamento e tratamento de dados quanti-quali. Portanto, os dados serão submetidos à análise em uma perspectiva dialética.

Resultados: análises e discussão

Para a análise dos dados, a pergunta que originou a investigação acerca da metodologia de ensino foi: Quanto às suas práticas pedagógicas, você poderia dizer o quê? Essa indagação foi feita em vários aspectos, como: Procura reduzir o espaço das aulas teóricas? Busca o envolvimento dos estudantes? Organiza atividades diferenciadas no decorrer do semestre ou do ano letivo? Busca resultados consensuais, considerando os trabalhos em equipe? Utiliza meios eletrônicos em suas aulas ou atividades extraclasse? Dinamiza o espaço da sala de aula? Impulsiona ou estimula o uso da biblioteca? Valoriza o lado prático dos conhecimentos? Discute os espaços nos quais os conteúdos serão utilizados? Articula conhecimentos práticos a teóricos? Cria ambientes inovadores para os processos de ensino e aprendizagem? Acredita no potencial de seus alunos?

Observe a primeira prática pedagógica na Tabela 1.

Tabela 1 – Procura reduzir o espaço das aulas teóricas?

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
às vezes	19	38,0	38,0	38,0
muitas vezes	15	30,0	30,0	68,0
nunca	4	8,0	8,0	76,0
raramente	9	18,0	18,0	94,0
sempre	3	6,0	6,0	100,0
Total	50	100,0	100,0	

Fonte: Elaboração própria.

Na Tabela 1, observamos que as respostas para o item “às vezes” foram de 38% e “muitas vezes” foram de 30%. Esses dados significam que os professores estão utilizando outras metodologias de ensino em suas aulas, procurando novas alternativas e reduzindo o número de aulas expositivas teóricas.

Essa preocupação com a diversificação de apresentação do conhecimento vem atender às reais necessidades dos estudantes da atualidade, como nos adverte Masetto (2009), quando diz que outras práticas mais condizentes precisam ser realizadas com os alunos para que o conhecimento seja apropriado por estes de modo a se distanciarem de práticas meramente expositivas do conteúdo.

Trabalhar com o conhecimento em nossa sociedade no ensino superior exige outras práticas docentes: pesquisar as novas informações, desenvolver criticidade frente à imensa quantidade de informações, comparar e analisar as informações procurando elaborar seu pensamento próprio, sua colaboração científica, sua posição de intelectual, apresentá-la a seus alunos juntamente com outros autores. Exige dominar e usar as tecnologias de informação e comunicação como novos caminhos e recursos de pesquisa, nova forma de estruturar e comunicar o pensamento (Masetto, 2009, p. 6).

No mesmo bloco e na mesma questão, foi perguntado aos docentes se eles buscam o envolvimento dos estudantes: 70% dos docentes responderam “sempre” e 28% responderam “muitas vezes”. Observe a Tabela 2 a seguir.

Tabela 2 – Busca o envolvimento dos estudantes?

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
às vezes	1	2,0	2,0	2,0
muitas vezes	14	28,0	28,0	30,0
sempre	35	70,0	70,0	100,0
Total	50	100,0	100,0	

Fonte: Elaboração própria.

A busca pelo envolvimento dos estudantes pode ser compreendida como uma preparação para o exercício da futura profissão, já que os estudantes necessitam desenvolver, além dos conhecimentos teóricos, a interação social e valores como a cooperação no trabalho. Essa participação nas aulas e futuramente no trabalho é compreendida pela teoria histórico-cultural como necessária ao desenvolvimento cognitivo, pois é no coletivo que novos objetos e novos conhecimentos são produzidos, de modo a atender às necessidades do homem. Para Pozo (2002), o desenvolvimento do comportamento proativo do estudante resulta na identificação de sua identidade.

Um âmbito de nossa aprendizagem que tem características específicas é a aquisição de pautas de comportamento e de conhecimentos relativos às relações sociais. Embora, sem dúvida, se sobreponha a outras categorias de aprendizagem – a aquisição e a mudança de atitudes, valores, normas etc. –, tem características distintivas. Não são adquiridas apenas como um produto de nossa interação com outros objetos ou pessoas, mas sim adquiridas como consequência de pertencermos a certos grupos sociais (Pozo, 2002, p. 73).

Na Tabela 3, a questão busca perceber a inserção de atividades diferenciadas no fazer docente.

Tabela 3 – Organiza atividades diferenciadas no decorrer do semestre ou ano letivo?

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
às vezes	11	22,0	22,0	22,0
muitas vezes	20	40,0	40,0	62,0
sempre	19	38,0	38,0	100,0
Total	50	100,0	100,0	

Fonte: Elaboração própria.

Observou-se que as respostas “muitas vezes” e “sempre” estão bem próximas, “às vezes” aparece com 40% e “sempre” com 38%. Isso significa que os professores se preocupam com as atividades diferenciadas durante a aula. Destaca-se que as respostas “nunca” e “raramente” não foram assinaladas.

A diversidade de atividades permite ao docente o trabalho dialético de construção do conhecimento, que não se faz de modo sequencial, mas na formulação das contradições do objeto; por isso, quanto maiores forem os instrumentos utilizados, maiores serão as oportunidades de imersão do discente nos conteúdos trabalhados. Masetto (2009) considera que essa forma de trabalho docente permite uma aprendizagem significativa, aquela que possui sentido para o estudante, pois permite que o conhecimento seja internalizado.

O conhecimento nem sempre precisa ser adquirido de forma lógica e sequencial. Muitas vezes a ordem psicológica que trabalha com o impacto, com o novo, com o conflito, com o problema, com o interesse, com a motivação, permite uma aprendizagem mais significativa. O conhecimento se constrói em rede e não exclusivamente de forma linear partindo das noções fundamentais ou primeiras na história da ciência. (Masetto, 2009, p. 16).

A Tabela 4 expõe a visão dos docentes acerca dos trabalhos em equipe.

Tabela 4 – Busca resultados consensuais, considerando os trabalhos em equipe?

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
às vezes	13	26,0	26,0	26,0
muitas vezes	20	40,0	40,0	66,0
raramente	2	4,0	4,0	70,0
sempre	15	30,0	30,0	100,0
Total	50	100,0	100,0	

Fonte: Elaboração própria.

Percebeu-se que 40% dos docentes responderam “muitas vezes” e 30%, “sempre”. Ficou claro que o trabalho em equipe é consenso, sendo que apenas 4% responderam “raramente”. Destaca-se que a resposta “nunca” não foi assinalada por nenhum docente.

Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2003) consideram que é preciso incorporar ao fazer docente práticas que permitam a aproximação do discente ao docente. Essa dinâmica permite que ambos produzam a ampliação dos conceitos científicos, permitindo também “integrar, vertical e horizontalmente, a atividade de investigação à atividade de ensinar do professor, o que supõe trabalho em equipe.” (Pimenta; Anastasiou; Cavallet, 2003, p. 270). Para tanto, a avaliação do docente do resultado dessa integração necessita ser consensual, como a que está sendo percebida no contexto investigado. Vejamos a Tabela 5.

Tabela 5 – Utiliza meios eletrônicos em suas aulas ou atividades extraclasse?

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
às vezes	11	22,0	22,0	22,0
muitas vezes	19	38,0	38,0	60,0
raramente	2	4,0	4,0	64,0
sempre	18	36,0	36,0	100,0
Total	50	100,0	100,0	

Fonte: Elaboração própria.

Verifica-se que o uso de meios eletrônicos é constante: 22% responderam “às vezes”; 38%, “muitas vezes”; e 36%, “sempre”. Isso significa que a maioria dos professores participantes da pesquisa utiliza meios eletrônicos em suas aulas.

A utilização dos meios eletrônicos só se torna possível quando todos possuem acesso à formação e à educação. Para Coll, Mauri e Onrubia (2010), a tecnologia da informação e comunicação é considerada uma ferramenta para pensar, sentir e agir sozinho ou com os outros, ou seja, um instrumento psicológico que pode funcionar como ferramenta psicológica, suscetível de mediar os processos inter e intrapsicológicos envolvidos no ensino e na aprendizagem.

Sabemos que são muitos os desafios que os docentes têm para adaptar o uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs) às suas práticas, além de dificuldades no uso delas, e muitos espaços não estão preparados para receber equipamentos como rede elétrica, acesso à internet e computadores suficientes para os estudantes. Coll, Mauri e Onrubia (2010) afirmam que é preciso centrar o processo de formação do docente nos usos efetivos das TICs nas salas de aula, permitir e desenvolver atividades de ensino e aprendizagem que não seriam possíveis sem essas tecnologias, sugerir a incorporação das TICs nas instituições e nas salas de aula e vincular a incorporação das TICs a uma revisão do currículo que leve em conta as práticas socioculturais associadas a essas tecnologias e que inclua os objetivos, as competências e os conteúdos necessários.

Tabela 6 – Dinamiza o espaço da sala de aula?

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
às vezes	9	18,0	18,0	18,0
muitas vezes	21	42,0	42,0	60,0
raramente	3	6,0	6,0	66,0
sempre	17	34,0	34,0	100,0
Total	50	100,0	100,0	

Fonte: Elaboração própria.

Novamente, como demonstra a Tabela 6, verificamos que há o favorecimento do dinamismo: 42% responderam “muitas vezes” e 34%, “sempre”. Isso demonstra uma preocupação com as práticas de ação docente, vislumbrando o movimento em sala de aula.

Muitas vezes os docentes não se dão conta do tempo que os alunos permanecem sentados, não levando em consideração o desconforto das carteiras, o que causa desatenção e apatia durante as aulas. É necessário mudar a organização da sala, provocar deslocamentos físicos dos alunos e/ou do professor. Por exemplo, no início da aula, solicitar colaboração para formar um semicírculo, o que favorece a participação dos alunos nas aulas. Se o professor vai dar uma aula expositiva, abrir espaço entre as carteiras para que possa circular livremente entre os alunos até o final da sala e, ao se deslocar, ocupar todos os espaços dela diversas vezes durante a exposição. Também programar atividades em grupo que possibilitem aos alunos mudar de lugar na sala e lembrar que várias dinâmicas de grupo permitem deslocamentos maiores durante o tempo de aula (Masetto, 2003).

Tabela 7 – Impulsiona ou estimula o uso da biblioteca?

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
às vezes	16	32,0	32,0	32,0
muitas vezes	12	24,0	24,0	56,0
raramente	10	20,0	20,0	76,0
sempre	12	24,0	24,0	100,0
Total	50	100,0	100,0	

Fonte: Elaboração própria.

Dos 50 docentes participantes da pesquisa, novamente, a maioria incentiva o uso da biblioteca, conforme a Tabela 7: 32% responderam “às vezes”, mas houve proximidade entre as respostas “muitas vezes”, “raramente” e “sempre”. Isso significa que a pesquisa científica não é tão abordada nas licenciaturas, talvez pelo fato de os cursos, na maioria, serem ofertados no período noturno, com pouco ou quase nenhum tempo para o aluno ir à biblioteca.

A identidade da biblioteca supera a concepção de instituição de apoio e de suporte às pesquisas recomendadas pelo professor para conquistar o estatuto de espaço da cultura, de produção de leitura, de produção de textos escritos. A biblioteca excede essa função porque traz com ela a cultura histórica da analogia entre leitores e livros. O docente recebe o papel de mediador da leitura, pois, diante do aprendiz que, culturalmente, se apropria dos modos de ler, promove o uso da biblioteca, ensina como lidar com os conhecimentos organizados para levá-los ao texto durante a ação de ler e, simultaneamente, ensina a imprescindível ação intelectual de aprender a fazer perguntas, a confrontar o texto e a procurar nele as

respostas às perguntas formuladas. Além das conexões que o mediador pode fazer aflorar durante a leitura como locução para os alunos, das perguntas provisórias que endereça ao texto, dos registros das respostas encontradas, é possível também fazer inferências, levantar hipóteses para, em seguida, confirmá-las ou não (Arena, 2011).

Tabela 8 – Valoriza o lado prático dos conhecimentos?

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
às vezes	6	12,0	12,0	12,0
muitas vezes	22	44,0	44,0	56,0
sempre	22	44,0	44,0	100,0
Total	50	100,0	100,0	

Fonte: Elaboração própria.

Neste item, conforme Tabela 8, aparece como resposta que a maioria novamente se utiliza da prática para o desenvolvimento do conhecimento, pois 44% responderam “sempre” e “muitas vezes”. Observe que as respostas “nunca” e “raramente” não tiveram nenhuma marcação pelos participantes.

Os conteúdos teóricos necessitam ser trabalhados em relação com a prática. Essa forma de elaborar o conhecimento é um dos fundamentos das práticas inovadoras da aula na educação superior e visa superar a concepção dicotômica que apresenta o conhecimento de forma fragmentada e estática, marcando um novo significado ao conteúdo dinamizado e associado às ações que se exprimem em uma realidade concreta. Ao desenvolver o ensino, tendo como ponto de partida os problemas reais, os docentes superam o ensino tradicional, marcado pela transmissão/reprodução de informes, regras e teorias, e estabelecem a possibilidade de os estudantes pensarem e compreenderem, incluindo como referência a prática para transformar a realidade (Viana; Silva, 2017).

Tabela 9 – Discute os espaços nos quais os conteúdos serão utilizados?

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
às vezes	2	4,0	4,0	4,0
muitas vezes	21	42,0	42,0	46,0
raramente	1	2,0	2,0	48,0
sempre	26	52,0	52,0	100,0
Total	50	100,0	100,0	

Fonte: Elaboração própria.

Observando a Tabela 9, notamos que sobre os locais em que os conteúdos serão utilizados, a maioria dos professores participantes respondeu “muitas vezes” (42%) e, surpreendentemente, 52% responderam “sempre”. Isso significa que os professores compreendem a necessidade de mostrar aos alunos a relevância social dos conteúdos.

Sabemos que os conteúdos são meios para que os alunos desenvolvam as suas competências/capacidades, permitindo-lhes utilizar e produzir bens culturais, sociais e econômicos. Assim, não devem ser segmentados, mas relevantes para os alunos. Os conteúdos levam ao desenvolvimento dos indivíduos, por isso é importante selecionar conteúdos que proporcionem uma aprendizagem significativa, que o aluno veja a aplicabilidade deles na sua realidade.

Libâneo (1995) reforça essa ideia quando defende a pedagogia crítico-social dos conteúdos, a qual parte do princípio de que o ensino medeia a relação do aluno com o mundo da cultura, na qual os conteúdos são transmitidos de forma crítica, inseridos na prática social e atuando de forma objetiva e histórica.

Tabela 10 – Articula conhecimentos práticos a teóricos?

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
às vezes	2	4,0	4,0	4,0
muitas vezes	18	36,0	36,0	40,0
Sempre	30	60,0	60,0	100,0
Total	50	100,0	100,0	

Fonte: Elaboração própria.

Neste item (Tabela 10), novamente, as respostas “nunca” e “raramente” não aparecem, ou seja, não foram assinaladas por nenhum dos participantes. Destacam-se as opções “muitas vezes”, com 36%, e “sempre”, com 60%, um dos índices mais altos apresentados no estudo.

Teoria e prática encontram-se no ato educativo, tornando-se práxis e sendo necessárias à formação dos sujeitos como cidadãos e profissionais competentes. A práxis deve fazer parte do processo formativo do sujeito como pessoa e também como profissional. Ela é que fundamenta, dá finalidade e critério de verdade à teoria. É por meio da prática que se ressignifica a teoria apreendida, visando formar profissionais reflexivos, críticos e autônomos que contribuam para a transformação da realidade.

Como afirma Lima, M. (2012, p. 29), “Não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico) é preciso transformá-lo (prática)”, e o professor tem um papel essencial nesse processo, que é o de exercer a criticidade diante dos alunos, do conhecimento, e possibilitar que os alunos exerçam sua criticidade diante do exposto e construam suas próprias percepções do conhecimento.

O próximo item trata da criação de ambientes inovadores para os processos de ensino e de aprendizagem. Observamos que 34% dos docentes participantes responderam que criam “às vezes” e 40%, “muitas vezes”. Observe a Tabela 11 a seguir.

Tabela 11 – Cria ambientes inovadores para os processos de ensino e aprendizagem?

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
às vezes	17	34,0	34,0	34,0
muitas vezes	20	40,0	40,0	74,0
nunca	1	2,0	2,0	76,0
raramente	5	10,0	10,0	86,0
sempre	7	14,0	14,0	100,0
Total	50	100,0	100,0	

Fonte: Elaboração própria.

A todo momento é importante questionarmo-nos sobre o propósito do ensino, sobre para que estamos formando os alunos e o que eles precisam aprender agora para aplicarem futuramente. Para que a aprendizagem realmente ocorra, os alunos precisam se envolver e participar de práticas significativas para eles, tendo a oportunidade de criar, negociar, interagir, desenvolver, investigar e mostrar.

A tecnologia, a metodologia e o espaço devem ser considerados quando se pensa em ambientes de aprendizagem, mas vale ressaltar aqui uma observação de Gasparin (2007, p. 1): “Todavia, quando se buscam mudanças efetivas na sala de aula e na sociedade, de imediato se pensa no mestre tanto do ponto de vista didático-pedagógico quanto político”.

Cabe aos professores criarem ambientes de aprendizagem que permitam a integração desses vários aspectos da aprendizagem, de modo que seu olhar vá além de selecionar os conteúdos a serem abordados, mas também objetive buscar a forma mais adequada de ajudar os alunos a dar significado a eles.

Foi perguntado se os docentes acreditam no potencial de seus alunos: 72% responderam “sempre” e 20%, “muitas vezes”. Observe a Tabela 12.

Tabela 12 – Acredita no potencial de seus alunos?

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
às vezes	2	4,0	4,0	4,0
muitas vezes	10	20,0	20,0	24,0
raramente	2	4,0	4,0	28,0
sempre	36	72,0	72,0	100,0
Total	50	100,0	100,0	

Fonte: Elaboração própria.

O professor precisa acreditar na potencialidade de todos os seus alunos e criar métodos para que eles aprendam. Acreditar que todo aluno apresenta aquilo que, nesse momento, só consegue fazer com a ajuda de alguém, mas que, aos poucos, conseguirá realizar com autonomia faz o professor acreditar no potencial que cada aluno traz consigo em sala de aula.

Considerações finais

Sabemos que o docente universitário se torna referência para a ação docente dos professores da educação básica nos cursos de ensino fundamental e médio, no caso das licenciaturas. Ao mesmo tempo que o professor produz sobre uma determinada área do conhecimento, cabe a ele mediar o conhecimento de como ser professor, desse modo a reflexão sobre as metodologias no ensino superior é necessária para a produção de novos conhecimentos nesse campo.

Percebemos, assim, que a temática docência engloba conhecimento, atitudes, ações e estratégias de ensino que são consideradas como saberes e, para a boa docência, o professor deve dominar o conteúdo de ensino, com uma aula organizada, ter clareza nas ideias, e que suas ideias sejam adequadas, com efetividade na comunicação, para a compreensão do aluno, além de propor situações de aprendizagem que propiciem a participação e o compromisso de todo o grupo de discentes. De acordo com Zabalza (2004), o grande desafio da formação docente, nos dias atuais, é transformar os professores em profissionais da aprendizagem em vez de especialistas de uma área.

Nesse contexto, a base da teoria histórico-cultural busca contribuir ao questionar a ausência de metodologias que objetivem a participação ativa dos discentes e o desenvolvimento dos conceitos científicos. Segundo essa teoria, a educação escolar como um todo visa à formação de sujeitos participativos, que buscam na dialética a compreensão dos objetos, fatos e fenômenos, para que, desse modo, possam estar em constante desenvolvimento conceitual. Portanto, o ensino universitário necessita se embasar em metodologias dialéticas, aquelas que utilizam as contradições como pressupostos para o desenvolvimento do conhecimento, como nos ensina Marx (2013).

Essa participação nas aulas, e futuramente no trabalho, é compreendida pela teoria histórico-cultural como necessária ao desenvolvimento cognitivo, pois é no coletivo que novos objetos e novos conhecimentos são produzidos, de modo a atender às necessidades do homem. No entanto, para esses resultados se faz necessário o trabalho com a práxis e a aprendizagem significativa, ou seja, com a atividade transformadora do homem e com a aprendizagem que envolva o aluno, dando-lhe motivo e necessidade de querer o conhecimento.

Referências

- ARENA, D. B. Alunos, professores e bibliotecários: uma rede a ser construída. *Leitura: Teoria & Prática*, Marília, v. 29, n. 57, p. 10-17, nov. 2011.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.
- CASTANHO, M. E. Docência universitária: aventuras e desventuras. *Evidência*, Araxá, v. 14, n. 14, p. 19-36, maio/ago. 2018.
- COCCO, V. M.; ISAIA, S. M. A. Docência universitária: implicações da pluralidade do fazer docente. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 10., 2014, Florianópolis. *Textos completos*. Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2014.
- COLL, C.; MAURI, T.; ONRUBIA, J. A incorporação das tecnologias de informação e da comunicação na educação. In: COLL, C. et al. *Psicologia da educação virtual*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 66-91.
- GARCIA, C. M. *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB, 1999.
- GASPARIN, J. L. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. 4. ed. rev. e amp. Campinas: Autores Associados, 2007. (Coleção Educação Contemporânea).
- LIBÂNIO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1995.
- LIMA, M. S. L. *Estágio e aprendizagem da profissão docente*. Brasília: Liber Livro, 2012. (Coleção Formar).
- LIMA, M. S. L.; GOMES, M. O. Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 163-183.
- LIMA, P. G. Docência universitária: pontuações transversais sobre o ensinar e o aprender. In: LIMA, P. G. (Org.). *Docência e formação universitária no Brasil: desafios e encaminhamentos*. Dourados: Universidade Federal da Grande Dourados, 2016. p. 11-24.
- MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2010.

MARX, K. *O capital: contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: Boitempo, 2013. v. 1.

MASETTO, M. T. Técnicas para o desenvolvimento da aprendizagem em aula. In: MASETTO, M. T. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003. p. 85-134.

MASETTO, M. T. Formação pedagógica dos docentes do ensino superior. *Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração*, Cristalina, v. 1, n. 2, p. 4-25, 2009.

MELLO, D. E.; MORAES, D. A. F. Tecnologias: conceitos e implicações no trabalho docente. In: COSTA, M. L. F.; SANTOS, A. R. (Org.). *Educação e novas tecnologias: questões teóricas, políticas e práticas*. Maringá: Eduem, 2017. p. 93-105.

OLIVEIRA, C. C.; VASCONCELLOS, M. M. M. A formação pedagógica institucional para a docência na educação superior. *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v. 15, n. 39, p. 1011-24, out./dez. 2011.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. C. G. *Docência no ensino superior: problematização*. In: PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. C. G. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002. v. 1. p. 35-76. (Coleção Docência em Formação).

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C.; CAVALLET, V. J. Docência no ensino superior: construindo caminhos. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2003. p. 267-278.

POZO, J. I. *Aprendizes e mestres*. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SEVERINO, A. J. Docência universitária: a pesquisa como princípio pedagógico. *Revista Ambiente e Educação*, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 120-128, jan./jul. 2009.

SHULMAN, L. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, Washington, DC, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1968.

SHULMAN, L. Knowledge and teaching: the foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, Cambridge, MA, v. 57, n. 1, p. 1-21, 1987.

SHULMAN, L. Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. In: WITTROCK, M. *La investigación de la enseñanza: enfoque teorías y métodos*. Barcelona: Paidós, 1989. p. 9-84.

VIANA, C. M. Q. Q.; SILVA, E. F. A aula na educação superior: desafios e perspectivas na atualidade. *Revista de Administração Educacional*, Recife, v. 1, n. 1, p. 67-80, jan./jun. 2017.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA (UEL). Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CONEP). *Parecer nº 3.110.476, de 10 de janeiro de 2019*. Aprova o trabalho pedagógico "Na Educação Superior: a docência em foco na Universidade Estadual de Londrina – UEL" da pesquisadora Sandra Aparecida Pires Franco. Disponível em: <<http://www.uel.br/comites/cepes/pareceres.php>>. Acesso em: 26 out. 2020.

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

Recebido em 5 de novembro de 2019.

Aprovado em 21 de agosto de 2020.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.