

Percepção de Docentes sobre comportamento de alunos universitários na gestão de sala de aula

Profa. Dra. Mary Rosane Ceroni,

CCH/UPMackenzie, mary.ceroni@mackenzie.br

Profa. Dra. Berenice Carpigiani,

CCBS/UPMackenzie, berenice.carpigiani@mackenzie.br

Profa. Dra. Ana Maria Porto Castanheira,

CCH/UPMackenzie, castanheira@mackenzie.br

Resumo

*Na contemporaneidade, ainda que com as estimulações da tecnologia, a adolescência continua se manifestando como um período de conflitos, no qual as experimentações cognitivas, relacionais e afetivas se impõem nas diferentes maneiras de enfrentamento de regras e de disciplinas, de possibilidades de atuação no futuro e de compreensão das regras que regem o mundo social, político e afetivo da realidade adulta. A Universidade, na atualidade, vem se deparando com a realidade de que seus alunos escolhem suas carreiras e enfrentam a vida acadêmica com uma idade muito jovem. Assim, conhecer a percepção dos professores universitários sobre esta realidade amplia o campo de discussão em direção ao aprimoramento de técnicas, aplicações práticas, interação com os estudantes, trabalhos em equipe, que tornem eficaz o aprendizado e a relação necessária para o crescimento integral do jovem universitário. Tendo em vista este cenário, desde 2007 o Grupo de Pesquisa **Educação, Gestão e Sociedade** do Centro de Ciências e Humanidades da Universidade Presbiteriana Mackenzie, com base nos estudos das integrantes do grupo da Linha de Pesquisa Formação de Professores/ Ensino Superior, investiga o impacto do novo perfil de universitários na relação ensino-aprendizagem. Nesta perspectiva, este artigo se propõe refletir sobre a percepção do professor universitário sobre seu aluno na atualidade.*

Palavras-chave: Professor; Aluno; Educação Superior.

Abstract:

In contemporary, albeit with the stimulations of technology, adolescence has been manifesting as a period of conflict, in which the cognitive, affective and relational trials are needed in different ways of coping of rules and disciplines of possibilities of performance in the future and understanding the rules governing the social, affective and political world of adult reality. The University, today, has been experiencing the reality that their students choose their careers and face the academic life with a very young age. So, knowing the perception of university professors on this reality extends the discussion toward the field enhancement techniques, practical applications, interaction with students, work in teams to make effective learning and integral relationship necessary for growth of young college. In view of this scenario, since 2007 the research Group, Education, Management and Society of Sciences and Humanities Centre of Universidade Presbiteriana Mackenzie, on the basis in the studies of the members of the Group of the research line Teacher formation/ higher education, investigates the impact of the new University profile on teaching-learning relationship. In this perspective, this article proposes to reflect upon the perception of University professor about his student today.

Keywords: Teacher; Student; Higher Education.

INTRODUÇÃO

Na atualidade, os pressupostos do ensino e da aprendizagem na universidade apresentam os seguintes compromissos: organizar e oferecer um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que assegurem aos estudantes, aprendizagem nos campos: científico, extensionista, pessoal e profissional. Além disso, busca-se incentivar o comprometimento com as questões culturais e sociais de forma crítica e autônoma de sua cidadania e com a produção de novos conhecimentos, considerando o processo de ensinar e aprender como atividade integrada à investigação; desenvolver a capacidade de investigação, *ação- reflexão - ação*; criar e recriar situações de aprendizagem.

Iniciativas têm sido tomadas pelas Instituições de Ensino Superior (IES) que têm voltado sua atenção para estas exigências na docência, com propostas educacionais desenvolvidas pelo professor de maneira significativa, contribuindo desta forma, com a própria universidade. Surgem conflitos que exigem posturas éticas e políticas do professor universitário em suas atividades características – o ensino, a pesquisa e a extensão – evidenciando-se assim, a interlocução destas dimensões, como condição de trabalho para que o processo de ensino e aprendizagem atinja o padrão de excelência - no momento em que a educação superior assume o compromisso social por meio de ações comunitárias. Ao mesmo tempo, é importante garantir, acompanhamento adequado e qualidade das atividades que compõem estas dimensões, para que a docência, a pesquisa e a extensão possam efetivamente contribuir com melhorias significativas no cotidiano acadêmico.

2

Na Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), segundo dados divulgados pela Comissão do Processo Seletivo UPM, em relatórios dos anos 2008 a 2011, nota-se que em torno de 80% dos alunos candidatos a vagas na Universidade é bastante jovem, conforme tabela abaixo:

Tabela 1. Faixa etária dos alunos candidatos

Faixa Etária	2008/1	2008/2	2009/1	2009/2	2010/1	2010/2	2011/1
Menos de 18 anos	7.042	2.166	7.999	2114	7791	2194	8389
De 18 a 21 anos	9.990	4.994	9.199	4906	9198	4821	8983
De 22 a 25 anos	1.246	818	1.089	792	897	700	936
Mais de 25 anos	937	749	857	625	771	645	765
Outros	(-)	(-)	1	(-)	(-)		

Fonte: Relatórios da Universidade Presbiteriana Mackenzie, de 2008 a 2011.

Neste contexto, observa-se que a identidade adolescente se estrutura a partir da revivência das experiências afetivas construídas até então. Do ponto de vista da psicanálise é o instante no qual as representações edípicas, o retorno das pulsões - até então protegidas no período de latência – retornam. O ego se tenciona ativando os mecanismos de defesa a fim de garantir alguma ligação saudável e produtiva com a realidade e o superego se impõe de forma intensa, na nova configuração de leis até então apresentadas pelas figuras parentais e que são experimentadas e revistas dentro de seus atuais grupos. (LEVISKY, 2001)

Em função deste conjunto de fatores, o período é considerado turbulento, pois o adolescente encontra-se dividido entre as memórias, nem sempre conscientes de seu

passado, e as expectativas sobre seu futuro tão esperado pela família e pela sociedade. Dentro desta turbulência, ele terá que entrar em contato com seu atual papel de filho, de amigo, de aluno. Depara-se com sua sexualidade, que emerge de forma desconhecida e vigorosa e que é estimulada através de inúmeras mensagens sensoriais e estéticas, que o atingem por meio da mídia e do grupo, estimulação que deverá encontrar um ponto de equilíbrio saudável com a qualidade das orientações até então recebidas dos adultos por eles responsáveis na vida infantil (pais, escolas e outros grupos de pertença). Para tanto é natural que se afilie a novos grupos, que facilitarão a passagem por esta etapa.

1 O ALUNO ADOLESCENTE E A UNIVERSIDADE

Adolescência, termo da Psicologia, refere-se às mudanças psíquicas que acompanham a maturação biológica decorrente das mudanças hormonais. O corpo modificado, que deverá ser assimilado no aparelho psíquico, desencadeia um conjunto de sentimentos que envolvem inseguranças, medos, expectativas e perdas. Neste período o mundo psíquico do adolescente deverá reacomodar-se a uma nova visão de si mesmo, dos pais e da sociedade, portanto é esperado que o jovem reavalie os valores e regras até então assimilados, exercitando um processo crítico em relação à dinâmica social onde vive. Estes fenômenos geram comportamentos peculiares, que tomam coloridos particulares em cada cultura, mas que representam, em seu conjunto, a busca do caminho pela Identidade adulta que garantirá a ele seu lugar na sociedade (ABERASTURY 2000 e ERIKSON, 1987).

Ainda, dentro desta dinâmica psíquica, o adolescente deverá escolher sua carreira e a profissão que irá desenvolver durante a vida adulta (LEVISKY, 2001). O adolescente, portanto deve ser percebido como uma pessoa em transformação onde regras, escolhas e vivências fazem parte da busca por sua Identidade adulta.

Segundo Calligaris (2000) o grupo (clube, amigos, igreja, escola etc) funciona como processo defensivo, pois, na uniformidade grupal o adolescente sente-se seguro, identificado e protegido, pois é para o grupo que ele transfere parte da dependência familiar, que também é intermediada pela ligação com os ídolos (artistas, atletas, heróis valorizados pela cultura e professores que sejam significativos).

Após a escolha da formação profissional, considerada um entre muitos conflitos a serem administrados na adolescência, a chegada à Universidade promove a vivência de um campo de experimentações que envolve separação dos pais e encontro com novos tipos dificuldades e potencialidades de diferentes ordens, este processo de reconhecimento irá impulsioná-lo a ressignificar seus valores, auto estima e identidade dentro do novo *status* social adquirido e dos novos grupos com os quais passa a conviver (CALLIGARIS, 2000).

A nova configuração de uma sala de aula, as novas exigências em direção à autonomia da busca de conhecimento e de posicionamentos frente ao grupo universitário, à instituição universitária e à autoridade dos mestres são elementos a serem assimilados e acomodados no mundo mental deste jovem. As atuais e ágeis formas de buscar informações, muitas vezes contrastam de maneira marcante com a dinâmica de aprender por meio das didáticas oferecidas em sala de aula. A emergência da necessidade de respostas, a necessidade das estimulações sensoriais às quais está exposto na vida cotidiana fora dos muros da escola exigem dele um esforço no exercício da reflexão, do desligamento parcial da realidade externa e da concentração necessárias para o aprendizado. Assim parece estar chegando os alunos à Universidade. Intelectualmente estimulados e com capacidade de reagir a

estas estimulações e, ao mesmo tempo presos a um tempo presentificado e intolerante ao ritmo mais lento talvez necessário para a utilização do raciocínio lógico, abstrato, crítico e interpretativo que caracterizam em certa medida o pensamento adulto.

1.1 O Docente Universitário e os Compromissos com o Ensino e a Aprendizagem

No século XXI, docentes universitários têm se esforçado em direção a ações integrativas, decorrentes de uma visão diferenciada da ciência na contemporaneidade, que representa uma mudança paradigmática, conforme assinalam Anastasiou e Alves (2003, p.44). Um novo posicionamento influi na visão de docentes universitários em relação às ciências, ao conhecimento e, conseqüentemente, ao saber acadêmico.

Pesquisas realizadas sobre a importância da formação de docentes para o ensino superior, que sinalizam transformações relevantes para a atuação dos docentes, ressaltam que ainda há predominância de currículos organizados por justaposição de disciplinas; a figura do professor repassador de conteúdos curriculares fragmentados e desarticulados, nem sempre significativos para os alunos ou mesmo para a realidade presente.

Evidencia-se que as pesquisas no campo das ciências da educação, indicam que os docentes são profissionais fundamentais nos processos de mudança das sociedades. Na atualidade, as propostas educacionais valorizam a formação de docentes baseada em uma perspectiva que reconhece a capacidade de decisão. Ressalta-se que um desafio para o docente na educação superior é trazer consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor para sua atuação. Mas estas experiências foram adquiridas como aluno de diferentes professores ao longo de sua vida universitária. Constrói-se assim, o processo identitário do docente, cuja ênfase deste desafio está no seguinte entendimento: “[...] ter o domínio do conhecimento para ensinar supõe mais do que uma apropriação enciclopédia. [...]” (PIMENTA E ANASTASIOU, 2002, p.80)

Outro desafio com o qual o professor se depara é com o educar na universidade, que significa preparar os estudantes para se elevarem ao nível da sociedade atual, de seus problemas e de sua riqueza, para atuarem efetivamente, construindo a noção de “cidadania mundial”, como dizem Pimenta e Anastasiou (2002, p.81).

Iniciativas têm sido tomadas pelas Instituições de Ensino Superior (IES) que têm voltado sua atenção para estas exigências na docência, com propostas educacionais desenvolvidas pelo professor de maneira significativa, contribuindo desta forma, com a própria universidade. Surgem conflitos que exigem posturas éticas e políticas do professor universitário em suas atividades características – o ensino, a pesquisa e a extensão – evidenciando-se assim, a interlocução destas dimensões, como condição de trabalho para que o processo de ensino e aprendizagem atinja o padrão de excelência - no momento em que a educação superior assume o compromisso social por meio de ações comunitárias. Ao mesmo tempo, é importante garantir, acompanhamento adequado e qualidade das atividades que compõem estas dimensões, para que a docência, a pesquisa e a extensão possam efetivamente contribuir com melhorias significativas no cotidiano acadêmico.

Morin (2008, p.21) assevera que “o espírito científico é incapaz de se pensar de tanto crer que o conhecimento científico é o reflexo do real”. O mesmo autor assim se expressa:

Ora, os diversos trabalhos, em muitos pontos antagônicos, de Popper, Kuhn, Lakatos, Feyerabend, entre outros, têm como traço comum a demonstração de que as teorias científicas, como os *icebergs*, têm enorme parte imersa não científica, mas indispensável ao desenvolvimento da ciência. Aí se situa a zona cega da ciência que acredita ser a teoria reflexo do real. Não é próprio da cientificidade refletir o real, mas traduzi-lo em teorias mutáveis e refutáveis. (MORIN, 2008)

Nesse sentido, as teorias deixam de ser adequadas e, se não for possível ampliá-las, é necessário inventar outras, novas. Morin (2008, p.22) alerta: “A evolução do conhecimento científico não é unicamente de crescimento e de extensão do saber, mas também de transformações, de rupturas, de passagem de uma teoria para outra. As teorias científicas são mortais e *são mortais por serem científicas*.”

Morin (2001, p.115) evidencia ainda que: “[...] o importante não é apenas a idéia de inter- e transdisciplinaridade. Devemos “ecologizar” as disciplinas, isto é, levar em conta tudo que lhes é contextual, inclusive as condições culturais e sociais, ou seja, ver em que meio elas nascem, levantam problemas, ficam esclerosadas e transformam-se.” Há uma “espantosa variedade de circunstâncias”, conforme insiste o mesmo autor (2001, p112):

[...] que fazem progredir as ciências, quando rompem isolamento entre as disciplinas: seja pela circulação de conceitos ou de esquemas cognitivos; seja pelas invasões e interferências, seja pelas complexificações de disciplinas em áreas policompetentes; seja pela emergência de novos esquemas cognitivos e novas hipóteses explicativas; e seja, enfim, pela constituição de concepções organizadoras que permitam articular os domínios disciplinares em um sistema teórico comum.(MORIN, 2001)

Ao insistir na reforma do pensamento, Morin (2001, p.116) adverte: “Afim, de que serviriam todos os saberes parciais senão para formar uma configuração que responda a nossas expectativas, nossos desejos, nossas interrogações cognitivas?” O mesmo autor complementa:

Deve-se pensar também que o que está além da disciplina é necessário à disciplina para que não seja automatizada e esterilizada; o que nos remete a um imperativo cognitivo [...] que justifica as disciplinas e conserva, ao mesmo tempo, um ponto de vista metadisciplinar (MORIN, 2001).

Entende-se assim, um novo modo de pensar, capaz de unir e solidarizar conhecimentos separados, que é capaz de se desdobrar em uma ética da união e da solidariedade entre humanos. Neste contexto, a reforma de pensamento teria, pois conseqüências existenciais, éticas e cívicas. (MORIN, 2001)

A construção do conhecimento é um momento de desenvolvimento operacional da atividade do aluno, de sua práxis, que pode ser predominantemente perceptiva, motora ou reflexiva. Estudos apresentam “[...] a proposta de uma relação em que a visão de ciência se situa para além da modernidade (que fragmenta e separa as áreas), buscando uma visão relacional, com maior flexibilidade, mobilidade e complexidade [...]”, conforme apontam Anastasiou e Alves (2003, p.29). Esta proposta possibilita revisões teóricas e alterações dos quadros ou paradigmas existentes.

Nesta vertente, verifica-se que a educação inspirada na abordagem transdisciplinar procura cuidar com afinco dos processos de condução, do modo e do jeito de

caminhar que se revelam no cultivo da sabedoria do *como* traçar os passos de cada trajetória, onde o *aprender a aprender* torna-se propósito fundamental. O cuidado com o modo de condução das práticas educativas pressupõe a *escuta ativa*, o olhar transversal, a abertura para as contradições e valorização da diversidade.

2 PARADIGMA EMERGENTE PARA A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

A perspectiva de (re) pensar o trabalho do professor, para análise crítica do contexto do magistério superior, sobretudo no que se refere à busca de metodologias que vinculem o saber do conhecimento específico, com os campos de saberes da prática de ensinar, evidencia a necessária reflexão sobre a docência no ensino superior - e tem sido a proposta de pesquisadores nesta área do conhecimento.

Faz-se necessário compreender que educação e ensino são termos que se confundem e se distanciam igualmente, conforme esclarece Morin (2001):

“Educação” é uma palavra forte: “Utilização de meios que permitem assegurar a formação e o desenvolvimento de um ser humano (...)”. O termo “formação”, com suas conotações de moldagem e conformação, tem o defeito de ignorar que a missão do didatismo é encorajar o autodidatismo, despertando, provocando, favorecendo a autonomia do espírito.

O “ensino”, arte ou ação de transmitir os conhecimentos a um aluno, de modo que ele os compreenda e assimile, tem um sentido mais restrito, porque é apenas cognitivo. A bem dizer, a palavra “ensino” não me basta, mas a palavra “educação” comporta um excesso e uma carência. (MORIN, 2001, p.10)

Observa-se que educar significa criar formas de transcender os espaços ditos escolares, ir além da sala de aula. Surgem desafios para os docentes do ensino superior, que precisam estar integrados, levando-os à busca de sua educação continuada, ao lado de outros docentes. “Por isso, a ação de ensinar não pode se limitar à simples exposição dos conteúdos, incluindo necessariamente um resultado bem-sucedido daquilo que se pretende fazer, no caso a apropriação do objeto de estudo.” (ANASTASIOU E ALVES, 2003, p. 30)

As tradicionais metodologias de ensino na docência do ensino superior baseadas na mera transmissão de informação não respondem às demandas socioculturais na contemporaneidade, nem se ajustam aos princípios de construção do conhecimento que caracterizam a maior parte das reformas educacionais. La Torre e Barrios (2002, p.11) assinalam: “Formar hoje não é somente instruir em conteúdos culturais, mas preparar para a mudança nas quatro dimensões básicas do ser humano: conhecimentos, sentimentos e atitudes, habilidades e vontade ou empenho na realização de tarefas.” Ressaltam ainda: “O modelo didático que facilita essas mudanças é uma construção feita a partir da experiência e da investigação (...)”

De acordo com a Conferência Mundial sobre o Ensino Superior (1999, p. 340-342), as tendências da Educação Superior para o século XXI impulsiona ao próprio Ensino Superior e Desenvolvimento buscar respostas às exigências do mundo do trabalho; bem como “modificar as funções pedagógicas do ensino superior, com as seguintes orientações dos programas: aptidão para resolver problemas; orientação para a prática; aprendizagem interdisciplinar; tratamento das problemáticas maiores da humanidade; competências internacionais; e ainda programas relativo à aprendizagem interdisciplinar

[...] o apelo à interdisciplinaridade no ensino e na aprendizagem repousa na ideia de que as disciplinas tendem a compartimentar o saber e a admitir fronteiras artificiais, isto é, que não correspondem aos fenômenos reais a analisar; aos problemas a compreender e eventualmente a resolver com a ajuda do saber sistemático (SQUIRES, 1987. In: CONFERÊNCIA, 1999, p.340).

Atender as diretrizes curriculares dos cursos de graduação e as políticas de ensino da instituição, que buscam metodologias voltadas para o desenvolvimento de competências e habilidades requeridas na formação integral do estudante e na sua formação para o trabalho, tem sido uma preocupação constante de seus responsáveis.

A concepção de conhecimento integrado orienta o desenvolvimento dos programas de cursos, cujos princípios norteadores estão voltados para práticas pedagógicas inovadoras, com ênfase nas relações humanas e com atribuições de significados aos objetivos acadêmicos. O mediador, facilitador media o processo de construção e faz a seleção de estratégias diversificadas como ferramentas da aceleração do pensamento construtivo e autônomo do aprendiz. Nesse sentido, o professor universitário é a figura que mais colabora para a qualidade dos processos acadêmicos e cotidianos do espaço universitário. Ele precisa estar atento ao comportamento dos estudantes e buscar a motivação discente através de estratégias diferenciadas usando tanto a pesquisa como a extensão como instrumentos para a busca do verdadeiro aprendizado.

O papel do professor como apenas repassador de informações atualizadas está no seu limite, uma vez que diariamente estamos sujeitos a ser surpreendidos com informações novas de que dispõem nossos alunos, as quais nem sempre temos oportunidade de ver nos inúmeros sites existentes na internet (MASETTO, 2003, p, 14).

Isto significa que a docência na universidade exige competências próprias que, por uma questão de profissionalismo, precisam ser refletidas na Didática do Ensino Superior. Destaca-se aqui, a definição de competência expressa por estudiosos em educação:

Atualmente define-se uma competência como aptidão para enfrentar um conjunto de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio. (PERRENOUD E THURLER, 2002, p. 19, apud MASETTO, 2003, p 25)

Com base no resultado de seus estudos, Anastasiou e Alves (2003) indicam quatro competências para a interdisciplinaridade na profissão professor: *competência pessoal* (aprender a ser); *competência relacional* (aprender a conviver); *competência produtiva*

(aprender a fazer); *competência cognitiva* (aprender a conhecer)- que correspondem aos quatro pilares da Educação, apontados por Delors (1998).

As estratégias de sala de aula estão relacionadas à *ensinagem*, conforme enfatizam Anastasiou e Alves (2003), que significa uma situação de ensino da qual necessariamente decorra a aprendizagem, situação que estabelece parceria entre professor e aluno - condição fundamental para o enfrentamento do conhecimento, necessária à formação do aluno durante o curso. A aula, entendida como momento e espaço privilegiado de encontro e de ações, não deve ser *dada* pelo professor, mas *construída* na ação conjunta de professor e aluno. Na universidade, o processo de ensinar e de aprender pode configurar-se em estilos diversos, segundo a perspectiva pedagógica assumida pelo docente no trabalho realizado, bem como da interação constante entre o docente, alunos e o saber.

Como resultados da iniciativa promovida pela universidade, no que se refere ao incentivo ao desenvolvimento profissional, manifestam-se os compromissos científicos (princípios, fatos, conceitos) e filosóficos (valores, atitudes e normas) do professor para resolução de conflitos, e indicação de caminhos para que um processo dialético de construção do conhecimento seja evidenciado para o enfrentamento dos desafios educacionais e comunitários. (MONEZI, 2003)

Em consonância ao exposto, Monezi (2004) observa que a otimização no processo de formação do educador implica assim, em conquista da autonomia para a construção do próprio caminho na nova trajetória transformacional, o que exige posturas resilientes: pró-ativas, organizadas, éticas, positivas, flexíveis, bem como iniciativas educacionais que valorizem a diversidade; e ainda, em participação efetiva nos relacionamentos interpessoais.

2.1 Educação continuada da docência no ensino superior

No final do século XX, avanços significativos ocorreram em relação à educação continuada da docência. Imbernón (2009, p. 7) assinala alguns deles, tais como: “[...] crítica rigorosa à racionalidade técnico-formativa; análise dos modelos de formação; crítica à organização da formação de cima para baixo; análise das modalidades que provocam maior ou menor mudança; os processos de pesquisa-ação para mudança educativa e social; conhecimento maior da prática reflexiva [...]” entre outros. Imbernón (2009, p. 16) afirma:

Ganha terreno a opção que deseja apenas analisar a formação como domínio das disciplinas científicas ou acadêmicas, mas sim que propõe a necessidade de estabelecer modelos relacionais e participativos na prática da formação. Isso nos conduz a analisar o que aprendemos e o que temos ainda para aprender.

Importantes elementos influenciam a educação e a educação continuada de professores, conforme Imbernón (2009). Um destes elementos se destaca nesta reflexão:

Um incremento acelerado e uma mudança vertiginosa nas formas adotadas pela comunidade social, no conhecimento científico (com uma aceleração exponencial) e nos produtos do pensamento, da cultura e da arte. Se nos dedicarmos à cultura, esse incremento e mudança obrigar-nos-á a mudar nossa perspectiva sobre o que se deve ensinar e aprender (IMBERNÓN, 2009).

Percebe-se que é preciso que se busquem outros compromissos além de organizar e oferecer um conjunto de conhecimentos que assegurem aos estudantes a aprendizagem nos campos científicos. É preciso haver um comprometimento com as questões culturais e sociais de forma crítica e autônoma e com a produção de novos conhecimentos, considerando os processos de ensino como atividades integradas à investigação; desenvolvendo assim a capacidade de criar e recriar situações de aprendizagem.

Masetto (2003), entre outras ponderações relativas às mudanças no ensino superior, alerta sobre a superação da formação voltada apenas para o aspecto cognitivo e pontua que no processo de ensino, é necessária a preocupação com o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos voltado para atividades práticas, integrando-se com teorias estudadas, com a discussão de valores éticos, sociais, políticos, econômicos, por ocasião do estudo de problemas técnicos, entre outros.

Nesta mesma direção, a formação docente, tanto inicial como continuada, precisa incluir em seus estudos, as ações de desenvolvimento organizacional, o do desenvolvimento de competências individuais e grupais, visando participação de modo ativo e eficaz da organização e da gestão no âmbito educacional. (LIBÂNEO, 2003)

Nesta perspectiva, para assegurar um ensino de qualidade é necessário dar especial atenção ao docente e sua formação, pois é ele o profissional essencial no processo de mudança da sociedade e da construção de uma nova instituição de educação que atenda as necessidades da contemporaneidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho na universidade depara-se com processos de mudança nas formas de gestão e avaliação e mudanças nos modos individuais de perceber, pensar e agir a serviço de uma organização educacional. O que requer conhecimentos, habilidades, atitudes e procedimentos práticos para melhor atender à aprendizagem dos estudantes. Verifica-se que, na atualidade, para enfrentar o novo perfil do aluno, o professor deve ser gestor do conhecimento e da forma como o ensino será realizado. De acordo com Gil (2007) a maioria dos docentes reconhece a necessidade de um planejamento, mas, embora até o elaborem não o fazem de maneira criativa. Acabam simplesmente adotando um livro texto sem antes verificar o que realmente interessa e pouco se preocupam com estratégias diferenciadas ou em conhecer quem é seu aluno e a forma de motivá-lo.

Não raro, encontra-se um despreparo dos alunos que ingressam na Universidade. Nem todos têm a base necessária para seguir os estudos, principalmente na primeira etapa, onde as disciplinas são básicas e exigem conhecimento anterior aprendido no ensino médio. O ensino precisa ser assumido como mediação, pois o ensinar somente através da aula expositiva enfatiza a mera transmissão de informações e não alcança o objetivo maior: aprender a pensar. Conforme afirma Demo (2007), a obra de arte do professor é o aluno que sabe pensar.

Nota-se assim, que uma das diferentes iniciativas seja o contrato didático, procurando identificar os direitos e os deveres implícitos dos alunos e professores, em relação ao objeto de estudo. Brouseau (1986) afirma que o contrato didático consiste em um conjunto de comportamentos do professor que são esperados pelos alunos e em um conjunto de comportamentos do aluno que são esperados pelo professor. Esse contrato é o conjunto de regras que determinam uma pequena parte explicitamente, mas, sobretudo implicitamente, o que cada parceiro da relação didática deverá gerir e aquilo de que, de uma maneira ou de outra, ele terá de prestar conta perante o outro. Pode ser entendido como um compromisso firmado entre ambas as partes como uma maneira de buscar o comprometimento dos alunos com as atividades, traduzido na forma de um modelo de relacionamento entre o professor e os alunos, relativamente aos conhecimentos específicos.

O professor consciente transforma sua ação pedagógica em catalisador de emoções, responsabilizando-se pelas angústias e ansiedades discentes. Pode ser visto como o culpado pelo fracasso ou sucesso de seus alunos, pois assume o papel de dirigir situações nem sempre prazerosas, lida com diferenças, provoca sentimentos, ensina e motiva a aprendizagem. Cabe a ele indicar caminhos e descobrir potencialidades, pois planejamento requer o conhecimento da realidade. Para Gil (2007) o professor precisa se entregar a uma reflexão imparcial sobre seu olhar, construindo um contexto avaliativo que colabore com uma construção da realidade escolar que não pode ser seletiva em demasia e muito menos excludente. O gestor de sua própria aula conscientiza-se da importância das análises e reflexões sobre objetivos e processos avaliativos no planejamento de sua disciplina. Embora pareça simples a definição de objetivos é a tarefa mais complexa no processo, sendo necessária a devida coerência entre meios e fim e uma preocupação grande com a realidade existente. De nada adianta metas impossíveis de serem atingidas, por isso, o conhecimento do perfil do aluno, sua competência e o que se pode esperar dele, é relevante. Para Maranhão (2008), o professor precisa ser formado para interagir com os alunos reais; não se pode compactuar com a ideia de que o professor estabeleça, a priori, o que os alunos deveriam saber ou ter condições de fazer, além disso, muitas das dificuldades enfrentadas por alunos são, a rigor, criadas pelos próprios professores.

A proposta de educação continuada de docentes é tarefa estratégica para qualquer instituição de ensino, especialmente aquelas de ensino superior, onde os processos de seleção de professores ainda não incorporaram ou incorporam parcialmente a valorização de conhecimentos e experiências de docência, conforme registram Ceroni, Castanheira e Masson (2008; 2009) e Castanheira e Ceroni (2007; 2008), com base em suas experiências à frente de cursos de educação continuada para professores na universidade onde atuam.

Nessa perspectiva, emerge a necessidade de fóruns permanentes de debate que se confirmam por meio de projetos – apresentando nas atividades desenvolvidas, eficiência, eficácia e efetividade na busca da qualidade de ensino, da pesquisa e nos relevantes serviços prestados à comunidade, relativos às questões acadêmicas e sociais - levando em conta sempre o contexto em que as disciplinas são oferecidas, visando o envolvimento, o comprometimento e a participação efetiva do estudante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. *Adolescência normal*. Porta Alegre: Artes médicas, 2000.
- ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo; ALVES, Leonir Pessate. *Processos de Ensino na Universidade*. Joinville: Univille, 2003.
- BROUSSEAU, G. Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. In *RDM*. Paris, v.7, n.2., 1986.
- CALLIGARIS, C. *Adolescência*. São Paulo: Publifolha, 2000
- CARPIGIANI, B. Convergências e Tensões Contemporâneas na Universidade: a instituição, o professor e o aluno. In: *Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Subitem Ensino Superior)*. MG, Belo Horizonte, 2010.
- CASTANHEIRA, A. M. P; CERONI, M. R. Formação Docente e a Nova Visão da Avaliação Educacional. In: *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 19, n.39. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, jan./abr.2008, PP 115-131.
- CERONI, M. R; CASTANHEIRA, A. M. P; MASSON, T. J. Formação contínua para La Docencia Universitaria. *Anais do Congresso Pedagogía 2009 – encontro por La unidad de los educadores*. Habana/Cuba. ISBN 978-959-7139-70-6, jan de 2009.
- _____. Atualização Pedagógica do Professor do Ensino Superior. *Anais do XIV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Período de 27 a 30 de abril de 2008.
- CONFERÊNCIA MUNDIAL PARA O ENSINO SUPERIOR. *Tendências de Educação Superior para o Século XXI I* UNESCO/Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras: tradução Maria Beatriz Ribeiro de Oliveira Gonçalves. Brasília: UNESCO / CRUB, 1999.
- DELORS, J. *Educação: Um tesouro a descobrir*. Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1998.
- DEMO, P. *Construção do futuro e reconstrução do conhecimento*. 5ª ed. Petropolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.
- GIL, A.C. *Didática do ensino superior*. São Paulo: Atlas, 2007.p.63.
- IMBERNÓN, F. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.
- LA TORRE, S.; BARRIOS, O. (org.). *Curso de Formação para Educadores*. São Paulo: Madras Editora Ltda, 2002.
- LEVISKY, D. L. (org). *Adolescência e Violência*. São Paulo: Casa do psicólogo, 1998.
- _____. *Adolescência: reflexões psicanalíticas*. 2ª. Ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.
- LIBÂNEO, J.C. (org). *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.
- MARANHÃO, C; CAMEJO; MACHADO, S. Olhares de professores sobre a Produção de alunos do Ensino Fundamental. In: *Educação Matemática em Revista*, ano13, nº 23. São Paulo, SBEM, 2008.
- MASETTO, M. T. *Competência Pedagógica do Professor Universitário*. São Paulo: Summus, 2003.

_____. *O Professor na hora da verdade: A prática docente no ensino superior*. São Paulo: Avercamp, 2010.

MONEZI, M. R. C. Atitude Interdisciplinar na Docência. *Revista de Cultura: Revista do IMAE - Instituto Metropolitanos para o Desenvolvimento das Pesquisas do UniFMU*. IMAE. São Paulo, Brasil: v.09, n.jan / jun, p.56 - 60, 2003.

_____. Desafios Contemporâneos para a Formação do Educador. In: *EDUCARE: Revista da Faculdade de Pedagogia do UniFMU*. - Ano 1,n.1 (jan/dez 2004).São Paulo: Centro UniFMU, 2004, p.23-29.

MORIN, E. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução: Eloá Jacobina. 5ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. *Ciência com Consciência*. 12ª ed. Tradução: Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2002.



REVISTA PRIMUS VITAM