



APRENDER E ENSINAR NA UNIVERSIDADE: A DOCÊNCIA NA PERSPECTIVA DA EPISTEMOLOGIA DA APRENDIZAGEM

Altair Alberto Fávero - UPF¹
Marta Marques - UPF²

Resumo: Na sua longa trajetória histórica, a universidade tentou ocupar-se de diversas atividades, porém sempre teve como principal eixo condutor de suas ações a socialização e produção do conhecimento mediado pela docência. Problematizar a docência universitária em nosso contexto significa defrontar-se com uma das principais atividades que identifica a Universidade. O presente estudo tem por objetivo refletir sobre o que significa ensinar e aprender diante dos novos desafios que a Universidade precisa enfrentar. A partir de alguns autores e de algumas constatações empíricas, defendemos a posição que o atual contexto exige que a docência seja exercida a partir da “epistemologia da aprendizagem”. Nessa perspectiva a universidade tem hoje a missão de lidar com a construção, desconstrução e reconstrução do conhecimento a partir de um processo de docência que coloca a aprendizagem como centro. No presente texto, nos propomos inicialmente teorizar sobre o significado de pensar a docência a partir da perspectiva da aprendizagem. Na sequência elencamos alguns desafios que precisam ser enfrentados para que haja a passagem do paradigma do ensino para o paradigma da aprendizagem nas práticas docentes da universidade.

Palavras-chaves: docência universitária; políticas educacionais; aprendizagem.

Considerações iniciais

Vivemos hoje em uma sociedade de informação que carrega consigo um conjunto de desafios e paradoxos que precisam ser enfrentados. Não há dúvidas que é uma sociedade com muitas oportunizadas decorrentes das novas tecnologias, do avanço das ciências, do progresso da técnica, da inovação das comunicações, da dinamicidade dos setores produtivos e das complexas relações de trabalho. No âmbito educacional, encontramos um novo cenário caracterizado pelas novas oportunidades de acesso a escolarização, pela emergência de novas teorias educacionais, pela proliferação de instituições da educação superior, pelo aumento do número de vagas em todos os níveis de ensino e pela emergência de novos e complexos problemas nas práticas docentes que precisam ser identificados, compreendidos e superados para que a educação cumpra seu papel de produção e socialização do conhecimento, bem como crie condições para que haja a promoção da cidadania.

¹ Pos-doc UAEM/México (bolsista Capes), Doutor em Educação (Ufrgs), Mestre em Filosofia (Pucrs), Professor do PPG –Mestrado/Doutorado (UPF), E-mail: favero@upf.br.

² Mestranda UPF, Graduada em Pedagogia (URI), E-mail: marta.pr@gmail.com

Há muito tempo, pesquisadores e estudiosos que se debruçam sobre as práticas educativas no âmbito das instituições formativas, têm sido desafiados a encontrar soluções para os problemas inerentes ao processo relacional do ensinar e do aprender. Aprender e ensinar são ações individuais e coletivas que acontecem constantemente na nossa vida. Em casa, na rua, na escola, no parque, nas diversas instituições que freqüentamos, indiscutivelmente estamos aprendendo ou ensinando algo. Aprendemos quando alguma alteração acontece na nossa forma de compreender o mundo, e ensinamos quando socializamos algo que sabemos para alguém de forma direta ou indireta. Apesar de ser uma atitude rotineira e espontânea, não podemos deixar de registrar que tanto o aprender e o ensinar são atividades complexas, exigentes, paradoxais, questionadoras, portadoras de sentidos e significados. Dito em forma de pergunta: qual o melhor jeito de aprender? Quando de fato há uma aprendizagem? Existem estratégias, procedimentos, didáticas que são mais eficientes que outras para que alguém aprenda melhor e com maior qualidade? Alguém que não possui interesse, curiosidade, vontade, consegue aprender? Por alguns aprendem mais que os outros? Aprender é o mesmo que memorizar? Quando há ensino há necessariamente aprendizagem? Alguém pode dizer que ensina algo a alguém se este não quer aprender? São perguntas simples, banais, mas subjacente a elas nos damos conta de que existem estudos, pesquisas, teorias que merecido a atenção de pensadores de todas as áreas do saber.

Não nos deteremos aqui em retomar ou reconstruir essas teorias, nem defender uma em detrimento de outras. Nem sequer nos propomos a confrontá-las ou encontrar pontos de inflexão que nos levassem a fazer juízos de valor em defesa desta ou daquela linha de pensamento. Nossa intenção é contribuir no sentido de tornar a docência universitária um objeto de observação, de reflexão e de análise a fim de que aquilo que fazemos diariamente, durante décadas, possa ser transformado em objeto de pesquisa de nós mesmos, professores universitários. Certamente para muitos, não existe nada de novo no que será registrado a seguir. No entanto, o ato de repensar a aula com o intuito de inová-la, pode significar para muitos professores uma nova forma de pensar a docência.

Por uma epistemologia da aprendizagem

Conforme já dissemos, a aprendizagem é um processo natural, inerente aos seres vivos e a necessidade de sobrevivência. Ao interagirem com o meio, tanto os organismos mais simples quanto os mais complexos, descodificam informações que lhes possibilitam identificar mecanismos de defesa ou preparar soluções para situações que precisam enfrentar. Muitos estudos têm abordado esses processos altamente sofisticados e complexos que se realizam em todos os seres vivos. Em seus estudos, Piaget (1977) detalhou com imensa competência o conceito biológico de *adaptação*, integrado posteriormente em seu modelo de construção cognitiva onde toda a aprendizagem pode ser considerada uma adaptação associada ao processo de desenvolvimento. Enquanto que nos organismos menos complexos e nos animais inferiores esse processo de adaptação é altamente marcado pelos comportamentos ditados pela hereditariedade, no homem, devido a um sistema nervoso altamente complexo, tais processos possibilitam o uso e o desenvolvimento de suas potencialidades até limites não conhecidos. Poderíamos elencar um conjunto imenso de situações e exemplos, bem como de teorias que demonstram e afirmam a vontade que o ser humano tem de aprender, denotando uma forte motivação interna para agir e conhecer. Continua ainda válida a proposição de Aristóteles (1997) em sua *Metafísica* de que “todo homem deseja conhecer”. No entanto, nosso foco no presente está direcionado para a docência universitária e sua possível inovação.

“A apresentação ao aluno de novos conceitos e a demonstração de competências”, no dizer de José Duarte (2005, p.109), “têm sido e continuarão ser tarefas centrais do professor universitário, que ocorrem da própria natureza da universidade como centro de investigação e capitalização do saber”. No entanto, em nosso tempo, pensar a aula universitária requer muito mais do que chegar a classe e ministrar um conteúdo; é necessário criar situações que estimulem nos estudantes atividades de descoberta, problemas de pesquisa, a fim de que possam formular perguntas em face da complexidade da vida e à multiplicidade de informações. Na perspectiva de Duarte (2005, p.110) para que ocorra um promissor processo de aprendizagem dos saberes ministrados na universidade, é necessária uma relação equilibrada entre três fontes de dados que compõe o currículo: a) as expectativas dos alunos; b) as exigências do saber; c) as exigências da sociedade. Com isso é possível inferir que o trabalho de docência universitária necessita pautar-se pelo escopo de promover processos de autonomia e participação dos alunos. Para isso é necessário pensar uma pedagogia diferenciada para o trabalho docente, associada a uma epistemologia diferenciada. O que isto significa? Que implicações isso trás para o “acontecer” da aula universitária? O que seria essa pedagogia diferenciada? Trata-se de “uma pedagogia capaz de integrar atividades de pesquisa

e atenta às diferenças conceituais dos alunos” a fim de que estes possam se sentir sujeitos do processo de socialização e apropriação do conhecimento que estão adquirindo na universidade.

Dito de outro modo, tal pedagogia diferenciada pressupõe uma epistemologia da aprendizagem, ou seja, partir do pressuposto de que no trabalho docente, mais importante que ensinar, é criar condições para que o aluno aprenda. Sobre isso são relevantes as teorizações feitas por David Ausubel, um dos grandes psicólogos da educação do nosso tempo, o qual se preocupou com as aprendizagens propostas em sala de aula. Para tanto, introduziu na discussão sobre a aprendizagem dois conceitos fundamentais: *estrutura cognitiva* e *aprendizagem significativa*. Para Ausubel e seus colaboradores (1980) o que mais influencia na aprendizagem é o que o aluno já sabe, ou seja, as novas informações só se tornam significativas se forem integradas ao “corpo estruturado dos saberes já armazenados”. Isso significa que o êxito da aprendizagem de um determinado saber por parte do aluno, depende da “estrutura cognitiva” que este possui. A estrutura cognitiva funciona como uma espécie de esqueleto que permite relacionar novos dados com os existentes e integrá-los de forma significativa, ou seja, a informação trazida pelo professor precisa se integrar ao que o aluno já possui como estrutura cognitiva.

Quanto a *aprendizagem significativa*, para que ela aconteça, “é necessário que a informação oferecida, sob forma de conceitos ou de proposições, se integre no que o aluno já sabe e possa ser expressa por outros símbolos ou por outras palavras” (SOUSA, 2005, p.50). Isso requer do professor a sensibilidade de tratar os conteúdos de sua docência como algo estruturado, coerente, organizado e acessível, ao mesmo tempo em que deve criar estratégias didáticas para tomar conhecimento do que os alunos já sabem. Tal procedimento pode ser ativado com o uso de “organizadores prévios”. O que são os “organizadores prévios”? São um conjunto de ativadores que podem ser sugeridos antes de o assunto ser introduzido e é constituído por conteúdos gerais, familiares ao aluno, e formulados num nível mais elevado de abstração. São as leituras prévias que o professor pode indicar para que os alunos façam a fim de se sentirem familiarizados com os conceitos que serão tratados na aula seguinte. “A sua função é actualizar um quadro de referência em que o aluno integrará a nova informação que lhe será fornecida. Constituem organizadores prévios uma pergunta, uma citação, uma imagem, um filme” (SOUSA, 2005, p.51).

Certamente essa pedagogia diferenciada, ancorada numa epistemologia da aprendizagem, pode estar presente em muitas aulas universitárias. No entanto, também é inequívoco dizer que inúmeros professores universitários continuam desconsiderando que a aprendizagem dos alunos é o principal alibi de seu êxito docente. Talvez isso seja um problema de formação pedagógica ou a ausência dela; talvez seja a falta de uma política de formação docente das próprias instituições; talvez seja o senso comum pedagógico que se rendeu ao falso pressuposto de que “qualquer um pode dar aula, basta ter domínio do conteúdo”; talvez, ainda, seja devido a dificuldade de mudar certos paradigmas que continuam prevalecendo nas práticas docentes universitárias.

Inovação na docência universitária: a aprendizagem como centro

Na apresentação do livro *Formação de Professores: diálogo entre a teoria e a prática*, Elli Benincá e Flávia Caimi (2004, p.7), advertem sobre a necessidade de pensar a formação dos professores da seguinte maneira:

Toda e qualquer ideia sobre ensino, educação formal e vida nas escolas implica, necessariamente, um pensar sobre a formação dos profissionais que atuam neste universo: os professores. E toda e qualquer reflexão sobre a formação de professores implica, ao nosso ver, estendê-la a um tempo e a um espaço que extrapolam o tempo da graduação e o espaço da universidade; entendê-la como processo coletivo assumindo pelos próprios professores, na interação com os outros sujeitos do ato pedagógico, e aceitá-la como um desafio de superação e crescimento constantes, a despeito das dificuldades que possam advir dessa opção

Com essa compreensão entendemos que a “titulação” não encerra-se em si mesma, pois a constituição docente será constante, acontecerá no confronto diário da interação com alunos, conhecimentos, metodologias, cumprimento de avaliações, transposição didática e realizações burocráticas de seu ofício. É exigida do docente a aprendizagem e a busca incessante pelo aprimoramento e pela profissionalização. Falando especificamente da docência universitária e considerando o atual cenário da expansão da educação superior, cabe uma reflexão sobre a forma como é concebida a aula universitária. Tendo em vista que a expansão da Educação Superior ocorrida nas últimas duas décadas tem no ensino sua principal característica, precisamos compreender de que forma tem sido pensada a docência e de que forma ela pode ser melhorada. Dito de outro modo, de que maneira é possível inovar na docência universitária sem cair na cilada de que uma aula inovadora é aquela que se utiliza

sofisticados aparatos tecnológicos. “Ao nos preocuparmos com a melhoria da docência”, ressalta Masetto (2005, p.80), “não podemos nos esquecer de que por trás do modo de lecionar existe um paradigma que precisa ser explicitado, analisado, discutido, a fim de que a partir dele possamos pensar em fazer alterações significativas em nossas aulas”. E quais são os paradigmas que perpassam a docência universitária? Em que sentido esses paradigmas podem representar encontros e desencontros na educação superior? Em seu texto “Docência universitária: repensando a aula”, Marcos Masetto (2005) caracteriza dois possíveis paradigmas que podem perpassar a docência universitária: o paradigma do ensino e o paradigma da aprendizagem.

O paradigma do ensino, segundo Masetto (2005, p.80-81), parte do pressuposto de que o professor deve ser um transmissor de informações aos alunos e de que estes devem absorvê-las e reproduzi-las nos exames e provas avaliativas. Três pilares sustentam esse paradigma: 1) uma organização curricular que precisa dar conta de um número x de disciplinas; 2) um corpo docente altamente qualificado que deve “dominar com profundidade e atualização os conteúdos que deverão ser transmitidos”; 3) uma metodologia que deve “dar conta de um programa a ser cumprido, em determinado tempo, com a turma toda”. O professor é o sujeito de todo o processo, pois além de ser o “centro das atividades” é também o “centro das ações”: o professor é o transmissor, o comunicador, o orientador, o instrutor, aquele que mostra, aquele que avalia e dá a “última palavra”. O aluno, por sua vez, é o objeto passivo que recebe, assimila, repete e devolve ao professor aquilo que foi transmitido. Mesmo que isso possa parecer exagerado, essa descrição feita por Masetto é o que com frequência acontece em muitas salas de aula.

Em sua abordagem, Masetto (2005, p.82-85) propõe substituir “a ênfase no ensino pela ênfase na aprendizagem”. Não se trata de uma simples troca de palavra, mas de toda uma outra concepção na maneira como se conduz o processo pedagógico. Parte do pressuposto de que ao tratar a docência universitária na perspectiva da aprendizagem implica em compreender o aluno como uma pessoa em desenvolvimento. A aula se torna o espaço em que os aprendizes terão a oportunidade de desenvolver suas capacidades intelectuais (pensar, raciocinar, refletir, analisar, criticar, dar significado, argumentar, produzir e socializar conhecimentos), desenvolver habilidades humanas e profissionais (saber trabalhar em equipe, conhecer fontes de pesquisa, dialogar com profissionais de outras áreas, saber expressar-se etc.) e desenvolver atitudes e valores integrantes à vida profissional (saber da importância da educação continuada, buscar soluções para problemas da profissão, ter conduta ética na condução da atividade profissional, ter responsabilidade social diante da profissão que irá

exercer etc.).

O professor na perspectiva do paradigma da aprendizagem deixa de ser o centro da transmissão do que deve ser ensinado e passa a se tornar um mediador e orientador do processo pedagógico da aprendizagem. São redimensionados os três pilares anteriormente indicados: 1) a organização curricular passa ser algo aberto, flexível, atualizado, interdisciplinar, integrando teoria e prática, disciplinas básicas e profissionais, formação e prática profissional; 2) o corpo docente passa a ser constituído por agentes que além de serem professores são também pesquisadores não só da sua área específica de conhecimento, mas também das competências e habilidades pedagógica pois compreendem que a aprendizagem se realiza num processo de colaboração e participação dos diversos sujeitos envolvidos; 3) a metodologia é pautada pela incessante redefinição dos objetivos da aula e de seu espaço decorrente de um constante processo de avaliação e da utilização de procedimentos participativos.

O aluno deixa de ser um objeto passivo que recebe informações para se tornar um agente protagonista de aprendizagem o que requer por parte deste a “aquisição e domínio de um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas científicas de forma crítica” (MASETTO, 2005, p.85). Assim, o aluno durante o processo de formação vai adquirindo uma “progressiva autonomia na aquisição de conhecimentos ulteriores” e a consciência de que é necessário uma “formação continuada” que se estende ao longo da vida. Não basta adquirir durante a formação universitária um conjunto de conhecimentos que sejam suficientes para o exercício profissional. Conforme ressalta o relatório Delors (1999, p.89) “é, antes, necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança”.

A Comissão Internacional que elaborou o Relatório para a Unesco sobre a Educação do século XXI, foi incisiva ao dizer que “para poder dar resposta ao conjunto de suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento” (DELORS, 1999, p.89-90). Os quatro pilares indicados pela comissão são os seguintes: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. O próprio relatório ressalta que “o ensino formal”, em regra geral, orienta-se quase que exclusivamente para o *aprender a conhecer* e em menor escala para o *aprender a fazer*, marginalizando as outras duas aprendizagens. Isso corrobora a tese de que ainda estamos fatalmente contaminados pelo paradigma do ensino. A Comissão enfatiza que “cada um dos ‘quatro

pilares do conhecimento’ deve ser objeto de atenção igual por parte do ensino estruturado, a fim de que a educação apareça como uma experiência global” (DELORS, 1999, p.90).

Difícilmente a Educação Superior conseguirá dar conta de sua missão formativa na perspectiva dos “quatro pilares” se continuar a se estruturar no paradigma do ensino. Difícilmente teremos profissionais conscientes da dimensão social da própria profissão ou mesmo da necessidade da formação continuada se durante seu processo formativo formal foram tratados como receptáculos de depósito de informações. O prazer de compreender, de conhecer, de descobrir, de inovar somente se efetiva se o próprio processo formativo oportunizar tais práticas. Por isso a aula universitária deverá ser um tempo e um espaço que “favorece o despertar da curiosidade intelectual, estimula o sentido crítico e permite compreender o real, mediante a aquisição de autonomia na capacidade de discernir” (DELORS, 1999, p.91).

Conforme já referimos acima, não se trata de uma simples troca de palavras ou de uma troca de técnicas pedagógicas, mas sim de uma mudança de concepção. Muda-se a pergunta que mobiliza a prática docente: se no paradigma do ensino a pergunta que mobiliza o professor é “o que devo ensinar aos meus alunos?”, no paradigma da aprendizagem o pergunta que orienta o trabalho docente é “o que meu aluno precisa aprender de todo o conhecimento que tenho e de toda a experiência que tenho vivido para que ele possa desenvolver sua formação profissional?”. Percebe-se que há uma profunda mudança de ângulo, pois ocorre um reordenamento do processo educativo. De nada adianta o professor ensinar, ministrar aulas magistrais, se os alunos não aprendem; de nada adianta repassar informações se estas não fizerem parte do “horizonte de sentido” dos aprendizes. Que consequências a mudança da ênfase no ensino para a ênfase na aprendizagem pode ter no atual cenário da educação superior? No nosso entendimento, dentre as consequências, pode haver uma instigante alteração na qualidade educativa e, possivelmente, essa pode ser considerada uma inovação na docência universitária, visivelmente superior a supostas “inovações” circunstâncias que algumas instituições apresentam quando os seus professores utilizam sofisticados aparatos tecnológicos.

Considerações finais

Como avistamos anteriormente, o educador pode eleger entre duas possibilidades para exercer a sua docência, em qualquer âmbito, inclusive na docência universitária. São eles: o processo centrado no ensino ou o processo centrado na aprendizagem.

Possivelmente o educador que sustenta sua práxis pedagógica no paradigma do ensino estará sendo conivente à reprodução deste modelo de sociedade desigual, em que os direitos básicos de educação, saúde, moradia, saneamento não são assegurados a todos os cidadãos. E assim manterá as injustiças sociais perante as minorias étnicas culturais, auxiliando a ampliação dos polos econômicos entre poucos abastados e muitos pobres e miseráveis.

Nesta direção, o educando estará suficientemente adequado para realizar os procedimentos técnicos que foram ensinados, porém, não foi preparado para pensar sobre seu trabalho, sobre as condições da convivência em sociedade e todo o processo de exploração que geralmente tem por trás do processo produtivo. Como também, não podemos esperar desse modelo educativo, posições críticas e criativas sobre a ciência, a sociedade, o conhecimento, a política, o meio ambiente e a própria profissão, pois o mesmo é mero reproduzidor, copiador fidedignamente de uma identidade previamente estabelecida. A autonomia é visivelmente substituída pela formatação de um profissional robotizado que apenas executa procedimentos programados num determinado contexto.

A ênfase no paradigma da aprendizagem parte do pressuposto de que todo conhecimento que perpassa o processo formativo precisa ser significativo para o aprendiz. Uma das grandes tarefas da educação superior nesse contexto é tornar o processo formativo um espaço de educação do olhar a fim de desenvolver nos aprendizes a capacidade de perceber os fenômenos problemáticos que encontram no exercício de sua profissão, bem como desenvolver a capacidade de compreender a complexidade do mundo social em que vivemos. Como ressaltam Pimenta e Anastasiou (2008, p.173):

A universidade não deve simplesmente adequar-se às oscilações do mercado, mas aprender a olhar em seu entorno, a compreender e assimilar os fenômenos, a produzir respostas às mudanças sociais, a preparar globalmente os estudantes para as complexidades que se avizinham, a situar-se como instituição líder, produtora de ideias, culturas, artes e técnicas renovadas que se comprometam com a humanidade, com o processo de humanização.

Se os professores em seu trabalho docente conseguirem assimilar e responder positivamente a esses desafios, certamente a universidade será a principal instituição construtora do novo, pois terá condições de responder positivamente a sua missão científica, a sua vocação educativa e a sua opção aprendente.

Referências Bibliográficas:

ARISTÓTELES. *Metafísica*. Tradução de Leonel Vallandro. Porto Alegre: Editora Globo, 1969.

AUSUBEL, D.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BENINCÁ, Elli; CAIMI, Flavia Eloisa. (Org.). *Formação de Professores: diálogo entre a teoria e a prática*. 2. ed. Passo Fundo: UPF, 2004.

DELORS, Jacques (org.). *Educação: um tesouro a descobrir*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

DUARTE, José. Participação ou tédio na universidade: um modelo crítico *versus* um modelo dogmático. In: TEODORO, António; VASCONCELOS, Maria Lucia (orgs.). *Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária*. 2 ed. São Paulo: Cortez/Mackenzie, 2005, pp.109-

FÁVERO, Altair Alberto. Políticas de formação pedagógica: possibilidades de superar o mal-estar docente. IN: CENCI, Ângelo Vitório; DALBOSCO, Claudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique. (Org.). *Sobre Filosofia e Educação: racionalidade, diversidade e formação pedagógica*. Passo Fundo: Editora UPF, 2009, pp.403-419.

MASETTO, Marcos. Docência Universitária: repensando a aula. In: TEODORO, António; VASCONCELOS, Maria Lucia (orgs.). *Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária*. 2 ed. São Paulo: Cortez/Mackenzie, 2005, pp.79-108.

PIAGET, Jean. *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUSA, Óscar C. de. Aprender e ensinar: significados e mediações. In: TEODORO, António; VASCONCELOS, Maria Lucia (orgs.). *Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária*. 2 ed. São Paulo: Cortez/Mackenzie, 2005, pp.35-60.

ZABALZA, Miguel A. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.