



Exercer a docência no Ensino Superior Brasileiro na contemporaneidade com sucesso (competência e eficácia) apresenta como um grande desafio para o professor universitário

Successfully teaching in Brazilian University Education in contemporary times (competence and effectiveness) presents itself as a great challenge for the university professor

La enseñanza exitosa en la educación superior brasileña en los tiempos contemporáneos (competencia y efectividad) se presenta como un gran desafío para el profesor universitario

MARCOS TARCISO MASETTO ^a

Resumo

Desde o início deste século, a universidade brasileira se vê envolvida em inovações que afetam os paradigmas curriculares, a dinamização das aulas universitárias através de metodologias ativas, a chegada do aluno que, no dizer de Veen e Vrakking (2009) se apresenta como um “homo zappiens” conectado com inúmeros grupos de WhatsApp, Facebook, Instagram. Neste cenário, um desafio para o docente: como agir de modo eficaz junto aos alunos para que estes se formem profissionais competentes para o século XXI? Este é o objetivo deste artigo: responder a esse desafio, nos baseando em estudos teóricos sobre inovações no ensino superior, em nossas experiências de docência nas últimas décadas, em orientações de pesquisas de mestrado e doutorado defendidas sobre projetos curriculares inovadores e formação de professores para agirem em tais projetos. As trilhas percorridas se entrelaçaram com estudos teóricos de autores

^a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, SP, Brasil. Doutor, E-mail: mmasetto@gmail.com

como Sacristán (1998), Cunha (1998, 2009), Arroyo (2000), Zabalza (2004), Perrenoud (2013); com o exercício de práticas docentes e pesquisas de campo realizadas e publicadas em artigos e livros por Masetto (1992, 2010a, 2010b, 2018) e por Gaeta e Masetto, (2013), apresentadas em trabalhos e congressos nacionais e internacionais. Quatro trilhas comporão nossas reflexões e análises: a primeira, voltada para a necessária abertura do professor para as inovações atuais no ensino superior brasileiro; a segunda, resgatando a característica da profissionalidade na atuação docente; a terceira destacando o trabalho em equipe do corpo docente e, a quarta, evidenciando a construção de um agir docente competente em situações de sala de aula.

Palavras-chave: Inovações. Ensino Superior. Profissionalidade. Trabalho em equipe. Agir competente.

Abstract

Since the beginning of this century, the Brazilian university has been involved in innovations that affect curricular paradigms, the dynamization of university classes through active methodologies, the arrival of the student who, in the words of Veen and Vrakking (2009) presents himself as a “ homo zappiens ” connected with numerous groups of WhatsApp, Facebook, Instagram. In this scenario, a challenge for the teacher: how to act effectively with students so that they become competent professionals for the 21st century? This is the objective of this article: to respond to this challenge, based on theoretical studies on innovations in higher education, on our teaching experiences in the last decades, on guidelines for master's and doctoral research defended on innovative curricular projects and teacher training for act on such projects. The trails covered are intertwined with theoretical studies by authors such as Sacristán (1998), Cunha (1998, 2009), Arroyo (2000), Zabalza (2004), Perrenoud (2013); with the exercise of teaching practices and field research conducted and published in articles and books by Masetto (1992, 2003, 2010, 2018) and by Gaeta and Masetto, (2013), presented in national and international works and congresses. Four tracks will compose our reflections and analyzes: the first, focused on the necessary opening of the teacher to the current innovations in Brazilian higher education; the second, rescuing the characteristic of professionalism in teaching; the third highlighting the teamwork; the fourth, showing the construction of a competent teaching action in classroom situations.

Keywords: Innovations. University education. Professionalism. Teamwork. Competent acting.

Resumen

Desde el comienzo de este siglo, la universidad brasileña ha estado involucrada en innovaciones que afectan los paradigmas curriculares, la dinamización de las clases universitarias a través de metodologías activas, la llegada del estudiante que, en palabras de Veen y Vrakking (2009) se presenta como un “ homo zappiens ” conectado con numerosos grupos de WhatsApp, Facebook, Instagram. En este escenario, un desafío para el maestro: ¿cómo actuar eficazmente con los estudiantes para que se conviertan en profesionales competentes para el siglo XXI? Este es el objetivo de este artículo: responder a este desafío, basado en estudios teóricos sobre innovaciones en la educación superior, en nuestras experiencias docentes en las últimas décadas, en pautas para la investigación de maestría y doctorado defendida en proyectos curriculares innovadores y capacitación docente para actuar en tales proyectos. Los senderos cubiertos están entrelazados con estudios teóricos de autores como Sacristán (1998), Cunha (1998, 2009), Arroyo (2000), Zabalza (2004), Perrenoud (2013); con el ejercicio de prácticas docentes e

investigaciones de campo realizadas y publicadas en artículos y libros por Masetto (1992, 2003, 2010, 2018) y por Gaeta y Masetto, (2013), presentados en trabajos y congresos nacionales e internacionales. Cuatro pistas compondrán nuestras reflexiones y análisis: el primero, centrado en la apertura necesaria del profesor a las innovaciones actuales en la educación superior brasileña; el segundo, rescatando la característica de profesionalismo en la enseñanza; el tercero destaca el trabajo en equipo del equipo; la cuarta, que muestra la construcción de una acción docente competente en situaciones de aula.

Palabras clave: *Innovaciones. Enseñanza superior. Profesionalidad. Trabajo en equipo. Actuando competente.*

Cenários

Desde o início deste século vem se constatando o crescimento do interesse por inovações no ensino superior no Brasil.

Currículos inovadores em construção há algumas décadas se expandiram no exterior e no Brasil nas modalidades, por exemplo, de PBL (Problem Based Learning), currículos por projetos; currículos cooperativos; currículo inovador na área de Direito. Mais recentemente, surge o movimento do Ensino Híbrido e das Metodologias Ativas, envolvendo e divulgando técnicas como Aulas Invertidas, Design Thinking, A Sala de Aula Inovadora; Revolucionando a Sala de Aula e outras, ocupando os espaços de workshops, seminários, treinamentos de professores, publicações, cursos e palestras em EaD.

Neste tempo, o aluno que chega à universidade, no dizer de Veen e Vrakking (2009) se apresenta como um “homo zappiens” conectado com inúmeros grupos de WhatsApp, Facebook, Instagram e outros, que o colocam em contínua rede com pessoas, acontecimentos, informações, programas, aplicativos, projetos, etc., criando com seus aparelhos eletrônicos, computadores, Iphone, Ipad e celulares dos mais diversos tipos, concorrência com o professor em sala de aula.

Simultaneamente, na universidade, outro é o cenário com o qual nos deparamos: as aulas se desenvolvem num espaço exclusivo do professor que ensina, currículos inflexíveis para formação de carreiras tradicionais e desatualizados, sem abertura para as novas profissões que surgem.

Nestes dois cenários contraditórios de uma sociedade contemporânea, inovações no ensino superior e permanência de currículos tradicionais, continua

latente nas ansiedades dos professores um grande desafio: como trabalhar junto aos alunos para que estes se formem profissionais competentes para o século XXI e, ainda, que competências são necessárias para que o docente possa ter sucesso e êxito em sua missão de professor.

Entendemos, a partir de nossos estudos, pesquisas, e experiências que algumas trilhas se abrem para responder a tal desafio, o que pretendemos compartilhar com nossos leitores.

Quatro trilhas compõem nossas reflexões: a primeira, voltada para a necessária abertura do professor para as inovações atuais no ensino superior brasileiro; a segunda, resgatando a característica da profissionalidade na atuação docente; a terceira refletindo sobre o trabalho em equipe dos professores com seus pares e, a quarta, analisando como construir um agir competente em situações de sala de aula.

1. Abertura do professor para as inovações atuais no ensino superior brasileiro

A conjuntura atual é tal que, exige de nós professores buscar constantemente alternativas para desenvolver com os nossos alunos um processo de aprender interessante e significativo, que lhes proporcione uma efetiva formação profissional condizente com os novas exigências da contemporaneidade [...]. Faz-se necessário adequar e qualificar a formação dos jovens profissionais de modo a atender as demandas da sociedade produtiva atual e também proporcionar-lhes condições de inserção e competitividade no mercado de trabalho, até mesmo no âmbito internacional (GAETA; MASETTO, 2013, p. 115).

A polissemia no emprego desta expressão “inovações” nos leva a conceituar “inovação no ensino superior” como “alterações relevantes, integradas e coesas, coerentes com novas propostas para o ensino superior, que provenham ou das mudanças de nossa sociedade, ou das novas concepções da universidade profundamente vinculadas a um processo de aprendizagem a ser desenvolvido, ou a uma nova proposta de se trabalhar com o conhecimento em nossos dias” (MASETTO, 2012, p. 25).

Não entendemos como inovações as alterações pontuais ou casuais em alguns aspectos da vida universitária como, por exemplo, o uso apenas de algumas técnicas

ou recursos para dinamizar as aulas, ou o treinamento de professores para executarem rigidamente os passos ou etapas de uma técnica ou de recursos “novos”, ou apenas construção de salas tecnológicas a serem usadas por professores, sem inovar o projeto pedagógico ou o currículo e sem preparar os professores para desenvolverem uma docência profissional junto aos alunos.

Por isso, dissemos acima que entendemos por inovações no ensino superior mudanças relevantes, integradas e coesas num novo paradigma curricular que sejam provocadas, não apenas por decisão ou vontade de um gestor de uma IES, mas que sejam respostas novas para a contemporaneidade, para a necessidade de profissões emergentes, a formação de profissionais vinculada a um novo processo de aprendizagem a ser desenvolvido, ou a uma nova proposta de se trabalhar com o conhecimento em nossos dias.

Fenômenos como a sociedade do conhecimento, segundo alguns, ou da aprendizagem, segundo outros; o surgimento e desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), a globalização e internacionalização; o intercâmbio e a construção das redes de conhecimento desafiam a produção e a socialização do conhecimento em nossos dias.

Apresentam-se, nesta perspectiva, como inovações no ensino superior, paradigmas curriculares inovadores que se criam e se difundem pelo mundo e pelo Brasil em diferentes modalidades. Podemos citar como exemplos: paradigmas curriculares com características de interdisciplinaridade, integrando áreas do conhecimento superando fragmentação de informações e de disciplinas estanques em suas especialidades: Problem Based Learning (PBL) (Faculdade de Medicina Mc Master — Ontario — Canadá) e Universidade de Maastricht (Holanda — 1970) , e implantado em vários países do mundo, como apresentado por Araújo e Sastre (2009), Campos e Dirani (2011), inclusive no Brasil na Escola de Saúde, Fortaleza, como apresentado por Mamede e Penaforte (2001) e na Universidade Estadual de Londrina. Currículos organizados por projetos, Universidade Federal do Paraná- Litoral (UFPR-Litoral) que integra pesquisa, ensino, cultura e extensão envolvendo a comunidade e colaborando com seu desenvolvimento analisado por Keller-Franco (2008), Arantes-

Pereira (2012), Mengarelli (2017), Fagundes (2012). Currículos cooperativos integrando universidade e empresas na Universidade Waterloo (Canadá) e na Escola Politécnica de São Paulo — USP), discutido por Pacheco (2007) e Nakao et al. (2018); Currículo inovador na área de Direito, procurando responder a uma nova proposta de formação do bacharel em direito na Fundação Getúlio Vargas, SP (FGV-São Paulo), discutido por Ghirardi e Vanzella (2009) e por Angarita (2010); Currículos interprofissionais na área da saúde da Universidade Federal de São Paulo (UFSP).

Para Gaeta e Masetto (2013), atualmente, construir um currículo

é buscar novas possibilidades, desafiar limites, articular saberes, pensar novas formas de ensinar e aprender que atendam às exigências de nossos tempos e às futuras, assegurar uma aproximação entre as necessidades dos participantes e as atividades programadas, de modo flexível, interativo e produtivo (GAETA; MASETTO, 2013, p. 26).

Todas essas inovações curriculares identificam o movimento de superação do modelo de formação de profissionais anterior e a necessidade de buscarmos outros paradigmas para se construir essa formação que atenda de forma competente, crítica e cidadã às necessidades atuais da sociedade.

Mais recentemente, surge o movimento do Ensino Híbrido (Bacich) e das Metodologias Ativas, envolvendo e divulgando técnicas como Aulas Invertidas, Design Thinking, TBL, Metodologias Ativas para uma educação Inovadora (Bacich; Moran), e outros ocupando os espaços de workshops, seminários, treinamentos de professores, publicações, cursos e palestras em EaD.

É neste contexto de abertura para inovações no ensino superior, amplo e multidimensional, voltado para os aspectos fundamentais do processo de aprendizagem que podemos buscar caminhos para realizar a docência com êxito: “as aulas” como diferentes espaços, tempos e cenários de aprendizagem; professor e aluno em relação adulta, com parceria e corresponsabilidade; pesquisa como eixo condutor da formação na graduação; integração das TDICs nos processos de formação; ressignificação do processo de avaliação integrado ao processo de aprendizagem; redimensionamento do planejar as disciplinas, integrando-as ao projeto pedagógico e as aulas, construindo-as com ênfase na aprendizagem e em

parceria com os alunos; desenvolvendo metodologias participativas (ativas), e resgatando o processo de avaliação, integrando-o ao processo de aprendizagem com feedbacks imediatos e contínuos.

Um dos grandes eixos desta abertura para inovações no ensino superior aponta para o resgate da atuação colaborativa do corpo docente de uma instituição, através de um trabalho em equipe, superando o individualismo e o isolacionismo do docente.

Gaeta e Masetto (2013) sintetizam nossas reflexões acima:

[...] inovar na ação docente é buscar um novo entendimento do que é ser um professor do ensino superior: agir como um profissional da docência; inovar é ousar, romper com o paradigma tradicional das IES de se limitar a transmitir informações e práticas profissionais; inovar é entender a sala de aula como espaço e tempo do professor e do aluno que em parceria constroem a formação profissional para a contemporaneidade (GAETA; MASETTO, 2013, p. 117).

2. O ofício de professor no ensino superior e comprometimento com a profissionalidade na docência

Para responder ao desafio com o qual se defronta o docente de ensino superior de formar profissionais competentes para o século XXI e ter sucesso em sua missão de professor, entendemos que a segunda trilha tem a ver com o resgate da característica da profissionalidade na atuação docente, superando uma cultura centenária de que basta o bacharelado em alguma área do conhecimento para adentrar à uma sala de aula e “ser professor”.

Arroyo (2000) abre seu livro “Ofício de Mestre” com este pensamento: “Toda relação educativa será o encontro dos mestres do viver e do ser, com os iniciantes na arte de viver e de ser gente” (ARROYO, 2000, p. 10). Este encontro entre Mestres e Alunos em torno do viver e do ser gente entendemos como o Ofício de Professor.

Na compreensão do mesmo autor, o Mestre se identifica com o artífice que possui “um saber qualificado, profissional que só ele sabe fazer, que lhe pertence, porque aprendeu seus segredos, seus saberes e suas artes [...] Os mestres têm de ser artesãos, artífices e artistas para dar conta do magistério” (ARROYO, 2000, p. 18).

São muito fortes os conceitos e as imagens de Arroyo (2000) para se expressar sobre o ser professor como um ofício, mas profundamente reais quando chama a nossa atenção para nos dizer que toda relação educativa será o encontro dos Professores do viver e do ser (que possuem um saber qualificado, profissional, que lhes pertence, porque aprenderam seus segredos, seus saberes e suas artes), com os iniciantes na arte de viver e de ser gente.

Caberia esta análise com relação ao ofício de professor para o Ensino Superior?

Na verdade, essa é uma conquista moderna. Praticamente todos os autores da atualidade que abordam a formação de professores (Nóvoa, Imbernón, Sacristán, Perrenoud, Maria Isabel da Cunha, Lea Anastasiou, Zabalza, Feldmann e outros) defendem a docência como uma profissão e um ofício, que como tal, exige aquisição e desenvolvimento de um conjunto de competências, formação, dedicação, e disponibilidade para seu exercício (GAETA; MASETTO, 2013, p. 97).

Sacristán (1998) comenta que todo o “saber fazer docente” exige uma especificidade, uma qualificação que constituem sua profissionalidade, entendida “como a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (SACRISTÁN, 1998, p. 65).

Como o docente universitário adquire o conjunto de competências e sua qualificação para ensinar?

O profissional de qualquer área dedica de 4 a 5 anos para sua formação básica, outros anos para especialização, mestrado e doutorado, além dos anos de experiência e de atuação em diversos campos de sua profissão. E os docentes universitários aqui no Brasil, em relação à sua formação pedagógica, que oportunidade tiveram para adquiri-la durante seu tempo de formação? Quantos anos de estudo, especialização, mestrado ou doutorado, estágios desenvolveram para exercerem a profissão de docentes? A resposta, infelizmente, é nenhuma.

Zabalza (2004) escreve que um dos aspectos mais críticos para se refletir sobre prática profissional docente é que ela “esteve sempre orientada para o domínio científico e/ou para o exercício das atividades profissionais vinculadas a ele” (ZABALZA, 2004, p. 107). No entanto, o exercício da docência, como uma atividade profissional, exige no mesmo nível uma prática docente competente com o domínio

científico desta especialidade. “Como em qualquer outro tipo de atividade profissional, os professores, devem ter os conhecimentos e habilidades exigidos a fim de poder desempenhar adequadamente as suas funções” (ZABALZA, 2004, p. 108).

Cunha (2009), comentando sobre a valorização da docência universitária escreve que

O termo profissionalidade tem sido introduzido nas últimas reflexões sobre a formação profissional (do docente) e se traduz na ideia de ser a profissão em ação, em processo, em movimento. Gimeno Sacristán, (1993, p. 54) fala da profissionalidade “como a expressão da especificidade da atuação dos professores na prática, isto é, o conjunto de atuações, destrezas, conhecimentos, atitudes, e valores ligados a elas que constituem o específico de ser professor. Talvez, para o caso do trabalho docente, a concepção de profissionalidade seja mais adequada do que a de profissão. Isso porque o exercício da docência nunca é estático e permanente; é sempre processo, e mudança, é movimento, é arte; são novas caras, novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos, novas interações (CUNHA, 2009, p. 175-176).

Masetto (2010a) discute a profissionalidade da docência universitária, sintetizada na competência pedagógica do professor, como fator imprescindível para o êxito da missão docente, competência esta que se desenvolve em três áreas: na área do conhecimento, na área pedagógica e na dimensão política.

Competência na área do conhecimento que constitui a base científica na área de graduação do professor, com atualização e especialização na mesma; abertura para conhecimentos interdisciplinares, participação em congressos nacionais e internacionais com apresentação de trabalhos, seminários e workshops e atividade constante de pesquisa, enriquecendo essa mesma área de conhecimento com suas contribuições pessoais.

A exigência da pesquisa para o docente dos cursos de graduação traz as marcas da produção intelectual e científica, pessoal e própria do professor como profissional intelectual que é e que o coloca para além de uma posição de ser repetidor dos grandes clássicos. Ele tem sua mensagem a dar aos alunos, ele tem seu pensamento e sua contribuição à própria área do conhecimento a discutir com seus alunos (GAETA; MASETTO, 2013, p. 99-100).

Competência na área pedagógica, esta específica da docência, desvalorizada pelos professores da Universidade, porque desconhecida por eles, que na maioria das vezes a identificam apenas com um conjunto de técnicas das quais não necessitam,

uma vez que a aula expositiva se apresenta como suficiente para transmitirem suas informações e práticas profissionais aos alunos.

Em sua formação, nunca tiveram oportunidade de descobrir que a competência pedagógica abrange o domínio de conhecimentos e práticas didáticas que se constituem como os fundamentos para uma ação docente com êxito, isto é, com possibilidade de colaborar com o aluno para que este aprenda efetivamente sua profissão.

Com efeito, a competência pedagógica envolve o conhecimento sobre o processo de aprendizagem da pessoa adulta, o compromisso com o aluno para que ele construa sua aprendizagem e formação profissional, a relação andragógica entre professor e aluno em ambientes de aprendizagem, o papel do currículo e do projeto pedagógico na construção de uma formação profissional, a compreensão do perfil do egresso a ser perseguido, o domínio de metodologias que incentivam o envolvimento do aluno com as disciplinas e sua participação nelas, a revisão do processo de avaliação que o transforme em um acompanhamento que ajude o aluno a aprender e não apenas em um indicador de erros e sua respectiva nota. Numa palavra: a competência pedagógica ajuda o professor a descobrir e implementar o seu papel de mediador pedagógico e o de seu aluno como protagonista de sua formação profissional, construindo parceria e coparticipação entre professor e aluno no processo dessa formação.

Cunha (1998) realizou uma pesquisa junto a professores que estavam reconstruindo suas práticas em aula visando a produção do conhecimento, e entre suas categorias de análise trabalhou com a relação professor-aluno, relação teoria-prática, relação ensino-pesquisa, organização de trabalho em sala de aula e formas de avaliação, todas elas relacionadas com a competência pedagógica do docente (CUNHA, 1998, p. 78).

Competência na dimensão política e cidadã, voltada para colaborar com a formação profissional do aluno para que este aprenda a assumir a ética e a responsabilidade social em suas decisões profissionais em prol do desenvolvimento da sociedade da qual faz parte.

Gaeta e Masetto (2013) assim explicitam esta competência:

integrar os conhecimentos teóricos com sua aplicação em situações reais ou simuladas da vida profissional; realizar estudos de casos que envolvam consequências para o meio ambiente ou grupos de pessoa, ou para problemas regionais ou nacionais, discutindo e analisando suas consequências à luz de valores que estão imersos nessas situações; criar condições para que os assuntos tratados em aula sejam vivos, reais e discutidos com critérios científicos, éticos e sociais (GAETA; MASETTO, p. 102-103).

Retomando Arroyo (2000), o Mestre se identifica com o artífice que possui “um saber qualificado”, “que só ele sabe fazer, que lhe pertence, porque aprendeu seus segredos, seus saberes e suas artes”. Na identificação do Mestre com o Professor que fizemos acima, nos perguntamos: Onde terá ele, Professor, aprendido seus saberes e suas artes?

Os espaços para esta formação profissional para a docência no ensino superior estão indicados na LDB como sendo os cursos de pós graduação *stricto sensu*. Com a orientação de que a Pós-Graduação se dedique especialmente à formação de pesquisadores e à produção científica nas diferentes áreas do conhecimento, a formação dos professores para a docência no ensino superior ficou aos cuidados de cursos de especialização, que não tiveram condições de se desincumbirem dessa missão.

Na área de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, a partir da década de 1980 até nossos dias, cresceu exponencialmente, principalmente nos Programas de Educação, o número de pesquisas de Mestrado e Doutorado nessa área de formação de professores para o ensino superior , e um número cada vez, maior de publicações (artigos em revistas científicas e livros) sobre esse tema. O que ainda não se conseguiu é que os Programas das diversas áreas de conhecimento construam seus currículos tendo por objetivos *formar pesquisadores e professores para o ensino superior* com um corpo docente, ele mesmo profissional nas áreas de pesquisa e de docência.

Há alguns anos no Brasil, encontramos em todas as regiões, um número significativo de Instituições de Ensino Superior (IES) que vêm organizando, semestral e/ou anualmente, programas de formação pedagógica continuada para o seu corpo docente, com apoio das pesquisas, das publicações e de assessorias específicas de especialistas em formação pedagógica para professores do nível superior. Desta

forma, criam possibilidades de resgate da profissionalidade de seus professores e, com isso, incorporam as inovações do ensino superior, visando a formação de profissionais competentes para o século XXI.

3. O trabalho em equipe dos professores com seus pares

A primeira trilha que analisamos nos abriu a perspectiva de inovações curriculares no ensino superior orientadas pelas exigências da Sociedade do Conhecimento, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e pelos projetos pedagógicos que orientam professores e alunos nas ações de formação profissional. Características como interdisciplinaridade na construção do conhecimento, interprofissionalidade no exercício da prática profissional, revalorização de estágios com a participação das Instituições parceiras, só podem ser construídas e realizadas com uma forte colaboração entre os parceiros, com um trabalho de mãos dadas entre professores e gestores para superar as dificuldades e entraves que possam aparecer.

A explicitação dos perfis profissionais nos projetos pedagógicos envolve novas competências, como o saber trabalhar colaborativamente em equipe com seus pares; a habilidade de usar metodologias ativas como por exemplo, ensino por projetos, aprendizagem por problemas, ensino com pesquisa; criatividade no encaminhamento de novas soluções para problemas atuais que pedem a substituição do agir individual e isolado do professor em sua disciplina e em sua sala de aula para uma ação coletiva, integrada por professores responsáveis por diferentes disciplinas.

Estes professores são chamados a se encontrar, dialogar sobre os grandes e atuais problemas que envolvem as profissões, abrir-se para as informações de seus colegas e integrá-las para juntos descobrirem novas saídas para os problemas atuais.

Pesquisa interdisciplinar, ação interprofissional, disciplinas integradas por projetos, são iniciativas que incentivam professores a trabalharem em equipe com seus pares e alunos. Para os alunos, significa a oportunidade de aprender a se formar de modo colaborativo com seus colegas e com os professores. Em diversos projetos curriculares integram a participação, em sua organização, alunos e professores em

projetos interprofissionais de extensão universitária em resposta às necessidades da população de um bairro. O projeto pedagógico exerce um grande papel nessa integração. Sua construção, planejamento, execução e avaliação requerem um trabalho em equipe de gestores e professores.

Os encontros semestrais, comuns nas universidades denominados “semanas de planejamento”, poderiam ser planejadas efetivamente para um trabalho em equipe de professores e gestores para construir o planejamento integrado das disciplinas, ou módulos disciplinares, que se realizarão naquele semestre. Grupos de professores que durante um semestre se encontrarão com as mesmas turmas de alunos poderiam integrar seus planos de aprendizagem.

Houve a participação em algumas atividades de formação de professores para a docência no ensino superior, cujo resultado esperado era despertar essa atitude de equipe entre professores e formar pequenos grupos de 4 ou 5 professores, de disciplinas diferentes, que se comprometessem a construir o planejamento de suas disciplinas em equipe e de se apoiar mutuamente durante o semestre para a implantação do mesmo planejamento.

Os resultados foram alcançados e tão significativos para os participantes que, por iniciativa de todos os professores dos pequenos grupos, organizaram um seminário aberto para todos os seus colegas, para comunicar e debater essa experiência e seus resultados para aprendizagem e formação profissional dos alunos.

Cada vez mais, o trabalho em equipe se torna importante em todas as atividades e profissões. No mundo empresarial essa competência é muito valorizada, pois considera-se que é trabalhando junto que se aprende a respeitar as forças e as fraquezas dos integrantes da equipe e se pode atuar de modo a reverter as características positivas a favor das metas e dos objetivos acordados entre todos. Há um grande incentivo para que o comportamento individualista seja alterado para o de participante de uma equipe (GAETA; MASETTO, 2013, p. 57).

4. O agir competente nas situações de sala de aula

Esta terceira pista, procurando caminhos para que o professor do ensino superior busque obter sucesso e êxito em sua atuação docente, se relaciona diretamente a uma postura muito concreta: como construir um agir competente em situações de sala de aula.

A proposta que trazemos para nossa reflexão, baseada em estudos teóricos e sua aplicação em dois programas de formação de professores, é que o agir competente do professor sobre situações de sala de aula pode trazer sucesso e êxito na atuação docente. A concepção do “agir competente”, que apresentamos se fundamenta em Perrenoud (2013), que afirma: “nas ciências da educação e do trabalho há um consenso de se entender a competência como o *poder de agir com eficácia* em uma situação mobilizando e combinando, em tempo real e de modo pertinente, os recursos intelectuais e emocionais” (PERRENOUD, 2013, p. 45).

Neste conceito de competência a ênfase se dá no “poder de ação com eficácia”, próprio de um sujeito competente que “mobiliza recursos intelectuais e emocionais” apresentando-se apto, capaz, hábil, perito para resolver situações.

De acordo com Perrenoud (2013) ainda, o sujeito é competente quando consegue:

- Mobilizar e combinar, para a finalidade em questão, diversos recursos: saberes, capacidades (ou habilidades), atitudes, valores e; se necessário, apropriar-se de novos recursos.
- Identificar a tempo que recursos deverão ser mobilizados em determinada situação.
- Combinar os recursos de forma adequada e eficaz.
- Saber agir: capacidade de recorrer de modo apropriado a uma diversidade de recursos tanto internos quanto externos [...]
- Apresentar a capacidade para enfrentar situações profissionais concretas, mobilizando recursos construídos formal e informalmente; desenvolvimento autônomo, assumir responsabilidades, postura, crítica e comportamento ético (PERRENOUD, 2013, p. 46).

Sinteticamente, assumimos a concepção de um profissional competente como: aquele que, diante da necessidade de intervenção em uma situação real e específica de sua área de trabalho, seja capaz de mobilizar de forma sinérgica, rápida e adequada uma série de recursos pessoais que lhe permitam resolvê-la com êxito.

A relação direta entre uma atuação competente e sua eficácia — seja em emprego, cargo, função ou dever —, ultrapassa o exercício correto da tarefa com um desempenho crítico que envolve o que fazer, o saber fazer, o porquê fazer, o como fazer e para quem fazer; e a intervenção necessária a fim de resolver a situação.

Aplicando esta concepção de agir competente para a atividade docente no ensino superior poderemos identificar um conjunto de procedimentos que colocados em ação permitirão ao professor ter êxito em sua docência.

Masetto e Gaeta (MASETTO, 2018) ao desenharem um esquema sobre o Processo do Agir com competência nos permite visualizar este conjunto de procedimentos.

Figura 1 – Agir com competência



Para agir com eficácia, o professor competente deverá ser capaz de, diante de uma situação profissional de docência:

- analisar a situação específica, compreendendo o contexto, realizando um diagnóstico;
- estabelecer necessidades e prioridades;
- elaborar um processo de intervenção;
- combinando de forma sinérgica uma série de recursos cognitivos, comportamentais e atitudinais.

Trata-se de um processo de agir com competência que se desenvolve por etapas:

- selecionar, uma situação problemática de docência no ensino superior;
- descrever detalhadamente a situação selecionada;
- construir um diagnóstico contextualizado da situação explicitando problemas nela presentes como: seus contextos específicos, sujeitos envolvidos (professor e demais alunos), relações entre eles, objetivos pretendidos, métodos e recursos existentes, tema estudado, plano de atividades proposto, e

outros aspectos que permitissem deixar bem clara a situação que deveria ser resolvida. Esta etapa é de fundamental importância. O nível de seu aprofundamento oferecerá maiores ou menores pistas para as etapas posteriores;

- um primeiro *brainstorming* de possíveis soluções (hipóteses) para a situação apresentada;
- o professor se perguntará que recursos pessoais e profissionais na área do conhecimento, de habilidades, competências e atitudes serão necessários para se resolver a situação diante da qual ele se encontra: conhecimentos gerais e específicos, sejam profissionais, sociais e/ou culturais; recursos pessoais que lhe permitam compreender o contexto, identificar os antecedentes, fazer relação com sua experiência profissional e pessoal, estabelecer necessidades e prioridades e elaborar o processo de intervenção; habilidades técnica e administrativa com relação a espaços, estruturas e serviços; ação em equipe interdisciplinar ou interprofissional; atitudes de relacionamento interpessoal, diálogo, comunicação, crítica, proatividade, iniciativa, prontidão;
- identificar recursos de que dispõe. Selecionar os que são mais apropriados para aquela situação, combiná-los e integrá-los de forma sinérgica e ativá-los para a ação;
- Identificar recursos necessários, mas inexistentes que devem ser trazidos para a ação;
- integrar e mobilizar de forma sinérgica os recursos necessários no planejamento das atividades para que se encaminhe e se resolva a situação selecionada.

Este processo se completa quando for resolvida eficazmente e com êxito a situação selecionada, demonstrando-se conhecimento, fundamentação e justificativa de sua solução. O percurso deste processo será sustentado com feedbacks contínuos e autoavaliação permanente do professor em cada uma das etapas.

Considerações finais

Temos consciência da grandeza e da dificuldade do desafio que lançamos ao procurar dialogar sobre como realizar a docência no Ensino Superior com êxito, significando competência e eficácia. Conceitos complexos, polissêmicos, controversos que podem se integrar na busca de algo que, como docentes do ensino superior, procuramos há muitos anos: ter sucesso em nossa profissão de professores, como inovar no âmago de nosso “ofício de Mestre”, como envolver nossos alunos para que se tornem “artífices” em sua formação profissional, como nos sentirmos realizados no exercício deste tão nobre “ofício de Mestre”.

Destacamos igualmente desafiador, importante e significativo para realizar a docência no Ensino Superior com sucesso, o trabalho em equipe do corpo docente de um curso, superando o isolacionismo e individualismo de nossa docência em nossas salas de aulas, estas também fechadas em si mesmas e em nossas disciplinas, sem uma clara percepção e valorização do projeto pedagógico de um curso, do perfil esperado para o egresso, da integração curricular e novas propostas de paradigmas curriculares.

No tópico 4 deste artigo ousamos descrever detalhadamente um processo de agir competente na docência, porque fruto de nossa experiência como professores: foi revolucionário para nós realizá-lo em nossas aulas de ensino superior. Por isso nos dispusemos a compartilhá-lo com nossos parceiros de docência.

Referências

ANGARITA, A. (Org.). *Construção de um sonho: Inovação, métodos, pesquisa e docência*, São Paulo: FGV, 2010.

ARANTES-PEREIRA, C. *Processo de formação de professores universitários engajados no currículo por projetos da Proposta Integral de Educação Emancipatória da UFPR-Litoral*. Orientador: MASETTO, M. 2012. Tese (Doutorado em Educação) — PUCSP, São Paulo, 2012.

ARAÚJO, U.; SASTRE, G. *Aprendizagem Baseada em Problemas no ensino superior*. São Paulo: Summus, 2009.

ARROYO, M. G. *Ofício de Mestre: imagens e auto imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.

BACICH, L.; TREVISANI, F. (Orgs.). *Ensino Híbrido, Personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.

BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora*. Porto Alegre: Penso, 2018.

CAMPOS, L. C.; DIRANI, A. T.; MANRIQUE, A. L. *Educação em Engenharia: novas abordagens*. São Paulo: Educ, 2011.

CUNHA, M. I. *Professor Universitário: transição de paradigmas*. Araraquara: JM Ed., 1998.

CUNHA, M. I. Inovações Pedagógicas na Universidade. In: CUNHA, M. I.; SOARES, S. R.; Ribeiro, M. L. *Docência Universitária: profissionalização e práticas educativas*. Feira de Santana: UEFS, 2009.

FAGUNDES, M. C. V. *Mudar a universidade é possível?: desafios e as tensões de um projeto pedagógico emancipatório*. Curitiba: CRV, 2012.

GAETA, C.; MASETTO, M. T. *O Professor iniciante no ensino superior*. Aprender, Atuar e Inovar. São Paulo: Senac, 2013.

GHIRARDI, J. G.; VANZELLA, R. D. F. (Orgs.). *Ensino Jurídico participativo: construção de programas, experiências didáticas*. São Paulo: Saraiva, 2009.

KELLER-FRANCO, E. *Currículo por projetos: inovação do ensinar e aprender na educação superior*. Orientador: MASETTO, M. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

MAMEDE, S.; PENAFORTE, J. (Org.). *Aprendizagem Baseada em Problemas*. Fortaleza: Huicitec, 2001.

MASETTO, M. T. *Aulas Vivas*. São Paulo: M.G. Editores Associados, 1992.

MASETTO, M. T. *Competência Pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2. ed. 2010a.

MASETTO, M. T. *O Professor na Hora da Verdade: A prática docente no ensino superior*. São Paulo: Avercamp, 2010b.

MASETTO, M. T. *Inovação Curricular no Ensino Superior: organização, gestão e formação de Professores*. In: MASETTO, M. T. (Org.). *Inovação no Ensino Superior*. São Paulo: Loyola, 2012.

MASETTO, M. T. *Trilhas Abertas na Universidade: inovação curricular, práticas pedagógicas e formação de professores*. São Paulo: Summus, 2018.

MENGARELLI, R. R. *Inovação curricular universitária: o constante processo de constituição político-pedagógica da UFPR Litoral e os desafios na formação de seus atores*. Orientador: MASETTO, M. 2017. Tese (Doutorado em educação), PUC-SP, São Paulo, 2017.

NAKAO, O. S. et al. *Nova Escola de Engenharia*. Jundiaí: Paco Editorial, 2018.

PACHECO, C. R. F.; MASETTO, M. T. *O Estágio e o Ensino de Engenharia*. In: *Ensino de Engenharia: técnicas para otimização das aulas*. São Paulo: Avercamp, 2007.

PERRENOUD, P. *Desenvolver competências ou ensinar saberes? A escola que prepara para a vida*. Porto Alegre: Penso, 2013.

SACRISTÁN, J. G. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VEEN, W. VRAKKING, B. *Homo zappiens: educando na era digital*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

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

RECEBIDO: 06/02/2020
APROVADO: 21/05/2020

RECEIVED: 02/06/2020
APPROVED: 05/21/2020

RECIBIDO: 06/02/2020
APROBRADO: 21/05/2020