
Considerações sobre o perfil dos graduandos em História: o que esperam de seus docentes?

*Considerations on the profiles of students in History:
what to expect from their professor?*

*Natalia Pietra Méndez**
*Gabriela Dors Batassini***

Resumo: A comunicação tem por objetivo apresentar uma pesquisa realizada em 2007 com graduandos do curso de Licenciatura em História da Universidade de Caxias do Sul. A pesquisa de opinião quis investigar o perfil desses alunos, o modo como compreendem que ocorra a aquisição do conhecimento e quais são suas expectativas acerca do papel do docente universitário neste processo. Atualmente, um dos grandes desafios da docência universitária é compreender o universo do aluno, aprofundar os estudos sobre os mecanismos de aprendizagem, perceber o modo como a relação professor-aluno pode potencializar a da sala de aula como um espaço de desenvolvimento de competências e habilidades. Essas questões também podem colaborar para

Abstract: The communication aims at presenting a survey conducted in 2007 by graduates in History from the University of Caxias do Sul. The survey wanted to investigate the profile of these students, how these students understand what happens to knowledge acquisition and what are your expectations about the role of professor in this process. Currently, one of the great challenges of college teaching is the student's understanding of the universe, further studies on mechanisms of learning, perceiving how the teacher-student relationship can enhance the classroom as a space to develop skills and abilities. These questions can also help to reflect on the scenario in which academic staffs proceed and how they expect graduates

* Professora no curso de História do Centro de Ciências Humanas da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Doutora em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

** Licenciada em História pela UCS.

se refletir sobre o cenário no qual os docentes universitários operam e como os graduandos esperam que esses contribuam para sua formação como futuros professores de história.

to contribute to their training as future teachers of history.

Palavras-chave: Formação de professores. Docência universitária. Ensino Superior.

Keywords: Teacher training. Professor. University education.

Introdução

O propósito inicial desta comunicação era refletir sobre as peculiaridades do exercício da docência universitária, bem como sobre as competências e habilidades específicas que essa profissão exige, principalmente quando se trata de professores que têm, como principal função, “ensinar a ensinar”. É o caso de quem atua nos cursos de licenciatura. Ao iniciar as conversas, nos deparamos com múltiplos fatores vinculados ao contexto do Ensino Superior, políticas educacionais, formação profissional, condições de trabalho, entre outros, que, sem dúvida, atuam na definição da identidade docente. No entanto, de todos esses fatores, se destaca a necessidade de se pensar a docência – em todos os níveis de ensino – como uma ação/relação direta com os alunos. Afinal, não são eles o propósito vital do trabalho do professor? A identidade do professor universitário se define, principalmente, a partir das práticas que fundamentam a sua ação. O foco do problema passou a ser compreender a identidade do professor universitário a partir da ótica dos alunos, refletindo sobre quem são os graduandos que frequentam as salas de aula na atualidade, quais são os seus múltiplos perfis e, em especial, examinar que expectativas depositam sobre os docentes.

Com esses objetivos, foi realizada uma pesquisa de opinião com graduandos do curso de Licenciatura em História da Universidade de Caxias do Sul, no ano de 2007, que teve por objetivo averiguar que elementos os respondentes consideravam mais relevantes para sua formação e o processo de aquisição de conhecimento.¹ Atualmente, um dos grandes desafios da docência universitária é compreender quem são os alunos universitários, com suas pluralidades e diferenças. Para tanto, é preciso aprofundar os estudos sobre os mecanismos de aprendizagem,

mas também perceber que a relação professor-aluno pode potencializar a da sala de aula como um espaço de trabalho e aprendizagem. Igualmente fundamental é considerar os componentes sociais e culturais que permeiam a educação dos alunos para além dos espaços formais da academia. Essas questões podem trazer à luz elementos importantes para definir em que cenário o docente universitário opera, o que os alunos esperam desse profissional e, portanto, qual é o perfil atual do professor que atua em Instituições de Ensino Superior (IESs).

Algumas proposições sobre a identidade do professor universitário

Quem é o professor universitário? Para quem, como no caso das autoras aqui em questão, apresenta formação relacionada a um curso de licenciatura, se definir como professor é algo quase automático. Não é incomum, no universo desses cursos, que os professores acumulem experiências anteriores no Ensino Fundamental e no Médio, existindo, ainda, o exercício concomitante da docência nos três níveis educacionais. Contudo, um olhar mais afastado da realidade dos cursos de licenciatura revela outro panorama. O usual, ou o mais comum, é que, primeiramente, a formação profissional específica de publicitário, engenheiro, historiador, arqueólogo, museólogo, analista de sistemas (só para recordar alguns) apareça antes da identificação como docente universitário.

A identidade docente ainda é difusa no meio universitário. Mesmo em cursos com forte tradição na área de ensino, como é o caso de história, é corriqueiro que, em congressos e encontros de “especialistas”, professores universitários de diferentes instituições do País se apresentem, primeiramente, como historiadores, pesquisadores, autores, diretores de museus, entre outros. O que chama a atenção é o fato de que o vínculo empregatício central é o de professor universitário, vínculo esse que, na maioria dos casos, prevê como atividades o ensino e a pesquisa. Assim, o ensino e a pesquisa estariam associados à identidade do professor universitário. Todavia, no cartão de visita, o que prevalece são outras atividades profissionais que não condizem com a condição do emprego formal.

Caberia questionar: que razões produzem essa secundarização da identidade docente em prol de outras insígnias profissionais? A identidade do professor universitário é mediada por diversas relações, tais como a formação profissional, a instituição à qual o docente está vinculado, as necessidades e transformações do mercado de trabalho, as políticas governamentais para o Ensino Superior, entre outras.

Todavia, a relação professor-aluno é ainda o fator que, de modo mais contundente, contribui para a formação identitária da docência universitária. Isso ocorre devido ao fato de que o propósito dessa carreira é trabalhar em prol da sociabilização do conhecimento, mediando o processo de aprendizagem dos alunos universitários nesse importante momento de sua formação profissional. De certo modo, o docente vê o aluno como o *outro*, aquele através do qual se reconhece como professor, porque esse ser *outro* é o objeto de seu trabalho. É a partir do lugar que o professor confere ao *outro* (aluno) que a sua ação docente se constrói.

Assim sendo, talvez uma possível explicação para o fato de a docência universitária ainda configurar uma identidade profissional difusa esteja nas próprias concepções de ensino-aprendizagem que circulam nas universidades e nas relações professor-aluno que decorrem desses pontos de vista.

Conforme Zabalza (2004), a dificuldade de haver uma identificação profissional como professor universitário é, em parte, causada pelo entendimento de que a docência é uma atividade que pode ser exercida por qualquer pessoa que possua conhecimento na área específica em que vai lecionar. Ou seja, a docência não seria uma profissão em si, que exigiria competências próprias, mas um desdobramento de outra profissão principal. Por exemplo, o advogado ou juiz exerce a docência universitária para “transmitir” seu *know how* aos graduandos; historiadores e arqueólogos – igualmente – concilia suas atividades de pesquisador com a de professor das disciplinas da grade curricular dos cursos de História nas quais são especialistas. Esse quadro acaba tendo como resultado, conforme o autor, uma identidade profissional indefinida, o que, para Zabalza, representa um dos aspectos mais críticos que assombra os professores. O autor oferece exemplos do que se poderia chamar antagonismo entre formação docente e conhecimentos específicos:

Certamente, muitos professores universitários ficariam surpresos caso um colega lhes confessasse que nunca leu um livro científico sobre sua especialidade. Eles não entenderiam a razão que levaria o colega a não estar atualizado sobre o conhecimento científico que seu trabalho requer; em contrapartida, talvez (é apenas uma hipótese) o escândalo fosse menor se o colega confessasse que nunca lera nada sobre “didática da especialidade”, ou sobre como ensinar o conteúdo que está sob sua responsabilidade. (ZABALZA, 2004, p. 107).

Embora o autor descreva seu exemplo como uma mera hipótese, ele é bastante convincente, pois não é difícil encontrar seu fundamento nas experiências cotidianas vividas pelos professores universitários nas diversas instituições do Brasil. As “falas” dos professores universitários carregam convicções sobre o exercício da atividade, tais como:

A afirmativa bastante usual e difundida de que “ensinar se aprende ensinando” [...] não é preciso preparar-se para ser docente, pois essa é uma atividade prática para a qual não são necessários conhecimentos específicos, mas experiência e “vocação”. (ZABALZA, 2004, p. 108).

A partir do exposto, é possível inferir que, atualmente, a identidade do professor universitário circunda entre duas concepções: a primeira, que pode ser chamada uma identidade “não profissional” (ZABALZA, 2004, p. 105-145), parte do entendimento de que o conhecimento sobre os aspectos teóricos e práticos dos conteúdos a ser ministrados são suficientes para a prática da docência. Ou seja, a docência não exige nenhum conhecimento ou habilidade que lhe seja específica. Já a segunda concepção tem como premissa que a docência universitária é uma atividade profissional peculiar, que demanda formação e competências específicas.²

Do enfrentamento dessas duas visões sobre a docência, percebe-se um debate entre o peso que o conhecimento específico exerce na totalidade da prática profissional. O conhecimento específico é suficiente para formar professores universitários que atuem de acordo com as expectativas que as universidades, as transformações no mundo do trabalho e os estudantes depositam sobre eles? E se esses saberes não forem satisfatórios, como os professores universitários podem adquirir competências que dizem respeito ao exercício da docência e ser capazes de práticas e ações que atendam às transformações pelas quais passa o ensino universitário?

A expectativa dos alunos universitários sobre a identidade do professor

Com o propósito de identificar as perspectivas dos graduandos do curso de História da UCS sobre o processo de ensino-aprendizagem e o papel que eles conferem aos professores, foi realizada uma pesquisa, no ano de 2007, envolvendo 38 graduandos que aceitaram responder ao questionário voluntariamente.³ Embora representem uma parcela pequena de estudantes, as respostas obtidas suscitaram algumas reflexões sobre o perfil dos estudantes e os critérios de avaliação de seus professores.

Uma das perguntas da pesquisa foi: Quais são as características mais valorizadas na relação professor-aluno tendo em vista o processo de ensino-aprendizagem? Um total de 48% dos alunos respondeu que valoriza mais o professor que exerce a coordenação de suas aulas problematizando os conteúdos através do diálogo com os alunos, estimulando a participação, mediando a interação e exigindo uma postura ativa dos alunos em sala de aula. A segunda alternativa obteve maior índice de concordância: 10,5%. Os respondentes apontavam que, no processo de ensino-aprendizagem, o professor deve preocupar-se em transmitir conhecimento, e os alunos devem participar para demonstrar ao professor que estão conseguindo aprender.

As respostas mostram que cerca da metade dos graduandos que responderam ao questionário identifica o professor universitário ideal como aquele que não abre mão de sua responsabilidade de coordenar o trabalho em sala de aula. Porém, o aluno deve ser um participante ativo nesse trabalho, estabelecendo um diálogo e uma interação permanentes que são mediados pelo professor.

É interessante salientar que uma das sentenças passíveis de serem escolhidas apontava como perfil docente mais importante aquele professor que permite total liberdade aos alunos, cabendo a esses a coordenação da aula enquanto o professor faz o acompanhamento e dá a orientação. Não foi possível identificar nenhum questionário que concordasse com essa sentença. Entretanto, apenas dois alunos assinalaram claramente discordar dela.

A alternativa que recebeu o maior número de discordâncias (48%) um total de 18 participantes, afirmava: “O professor exerce estritamente sua função de transmitir conhecimento, evitando intromissões dos alunos. Demonstra domínio total sobre suas aulas e no final sempre consegue

trabalhar o que estava em seu planejamento.” Já os outros cinco participantes disseram discordar da sentença que aponta para o professor que utiliza o chamado “reforço positivo”.

Embora não se trate de uma pesquisa de caráter estatístico, mas de uma tentativa de sondagem e aproximação com as perspectivas dos estudantes de História sobre o ensino-aprendizagem e o papel do professor na formação profissional, as respostas obtidas permitem levantar algumas observações. Primeiramente, chama a atenção que a figura do professor, como sendo o *transmissor do conhecimento* já não responde a contento às necessidades da maioria dos alunos. A sondagem aqui aplicada apontou que a preferência se volta para práticas docentes que apostam no diálogo, no professor que propõe temas, e na problematização de questões. Domínio da aula, domínio do conhecimento específico e seguir o planejamento são questões que despertam a preocupação dos graduandos. Entretanto, esses aspectos não foram apontados como essenciais pelos estudantes para definir o perfil do docente ideal.

As observações dos resultados da pesquisa levam-nos a ponderar que o processo de ensino-aprendizagem, embora individual, necessita de um espaço social para se desenvolver. Desse modo, a sala de aula é um ambiente no qual os alunos dialogam com colegas e professores, problematizam um tema, trocam experiências, estabelecem diferentes possibilidades de leitura e iniciam a construção do conhecimento.

Nessa perspectiva, percebe-se que o aspecto mais valorizado pelos estudantes, no professor universitário, é a sua capacidade de exercer a *coordenação* e a *mediação* do processo de interação. Um exemplo disso pode ser visto em outra pergunta da pesquisa, quando os participantes foram questionados sobre o que consideravam mais importante em uma aula expositiva. Entre as sentenças, a que obteve o maior número de concordâncias apontava a que a aula expositiva precisa ter uma dinâmica que permita uma interação aluno-professor, espaço para dúvidas, questionamentos e debates. É curioso notar que outra sentença apontava como aspecto de maior relevância para uma boa aula expositiva o fato de o professor demonstrar um amplo conhecimento acerca do tema e da bibliografia, e que o mesmo seja capaz de responder a todas as dúvidas dos alunos. Nenhum questionário assinalou total concordância com essa alternativa.

Para além de um extenso domínio dos conteúdos e da bibliografia, os alunos esperam que o professor seja capaz de se manter atento às necessidades do grupo. Diante disso, é possível observar, novamente, o

confronto nas duas concepções docentes já assinaladas: a que prioriza o conhecimento específico e acredita que esse basta para que o professor desenvolva um bom trabalho e a que aponta à questão da especificidade da profissão e à necessidade de desenvolver habilidades e competências específicas.

Contudo, é preciso salientar que não existe (ou não deveria existir) uma dicotomia entre conhecimento e competências. O professor universitário necessita transitar entre essas duas esferas, aliando sua formação específica à capacidade de desenvolver formas eficazes de fazer com que esses mesmos saberes possam ser apreendidos através de um processo de problematização – interação – mediação – intervenção e motivação constantes. De acordo com Perrenoud (2001), a profissionalização da docência não pode ser conduzida como um caminho de aprofundamento e especialização dos conhecimentos específicos dos conteúdos ministrados ou das suas habilidades como pesquisador ou como profissional no mercado. Se não houver, conjuntamente, uma reflexão sobre a prática pedagógica, ou seja, sobre as competências que a docência exige, a docência continuará sendo uma “não profissão”:

A análise dos saberes profissionais demonstrará isto: a profissionalização do ofício não se limita a uma ampliação dos conhecimentos e dos *savoir-faire* dos professores. Ela passa por uma redefinição bastante radical da natureza das competências que estão na base de uma prática pedagógica eficaz. [...] Acredito que chegou o momento de enfrentar o problema das competências, as quais englobam os saberes, porém não se limitam a eles! Ao contrário dos conhecimentos, que são representações organizadas da realidade ou do modo de transformá-la, as competências são capacidades de ação. (PERRENOUD, 2001, p. 139).

Essa dimensão dada às competências, tomadas como uma capacidade de ação permanente, demonstra que a ocupação docente exige uma formação contínua, tanto para uma atualização dos conhecimentos específicos quanto das exigências próprias da prática docente. Quando se rompe com essa falsa dicotomia, a lógica de que basta saber para poder ensinar é abalada. E, do mesmo modo, o discurso que defende o uso de bons métodos e técnicas bem-empregadas para um ensino “eficiente” se torna insuficiente.

Perfil dos graduandos do curso de Licenciatura em História

Além de refletir sobre as expectativas que os graduandos depositam no papel dos professores universitários, o questionário buscou informações sobre o perfil dos estudantes. Uma das perguntas dirigidas foi a frequência com a qual realizavam leituras prévias indicadas para cada aula. No curso de História, as leituras são consideradas um momento de estudo individual com que o graduando terá uma aproximação inicial com a temática e poderá, posteriormente, discuti-la e aprofundá-la em sala de aula. Apenas 10% dos entrevistados disseram sempre realizar as leituras prévias. A maioria, 45%, respondeu que quase sempre realiza as leituras. Por outro lado, 34% dos participantes da pesquisa assinalaram a alternativa que dizia “poucas vezes”, e 5% marcaram aquela sentença que dizia “apenas antes das avaliações”.

Para realizar essas leituras e outras atividades vinculadas à formação acadêmica, estima-se que um aluno da graduação deva organizar uma carga horária semanal não presencial. Por isso, o questionário perguntou qual era o tempo semanal dedicado ao estudo fora da sala de aula. As alternativas eram: menos de 1 hora, entre 1 e 2 horas, entre 2 e 4 horas, entre 4 e 6 horas, outro (especifique).

Os resultados, embora não tenham sido surpreendentes para quem está em contato diário com a realidade dos alunos, são, no mínimo, preocupantes: 21% dos estudantes responderam que dedicavam entre 4 e 6 horas semanais, e o mesmo índice assinalou realizar uma jornada de estudos extraclasse entre 1 e 2 horas; 37% responderam que estudam entre 2 e 4 horas; 16% assinalaram *outro* e especificaram tempos menores do que os prescritos nas sentenças. O motivo principal para a pouca carga horária destinada ao estudo foi a ocupação profissional. Apenas 2,5% disseram estudar menos de 1 hora por semana. Os outros 2,5% não responderam. O que mais preocupa nessas respostas é o fato de que a sentença que apresentava como alternativa a maior carga horária – entre 4 e 6 horas – representaria, na prática, que esse aluno dispunha de, pelo menos, um turno de sua semana consagrado às atividades fora da sala de aula. Em suma, a maioria dos estudantes que participarem do questionário não dispõe de um turno semanal para atividades de estudo não presenciais.

Quando questionados sobre os fatores que geram maior dificuldade para a aprendizagem dos conteúdos estudados nas diferentes disciplinas do curso de Licenciatura em História, metade dos alunos citou a falta

de tempo para conseguir uma dedicação maior ao estudo, enquanto 16% assinalaram a carência de conhecimentos prévios relacionada ao Ensino Fundamental e ao Médio. Apenas 2,5% assinalaram que as dificuldades de aprendizagem relacionam-se à pouca compreensão dos aspectos teórico-metodológicos e do campo conceitual das disciplinas, e outros 2,5% afirmaram ter dificuldade em relacionar as diferentes disciplinas do curso e fazer conexões entre as mesmas.

Os resultados, embora não sejam representativos do total dos estudantes, não estão distantes do observado em sala de aula: a vida cotidiana dos alunos universitários está bastante distante das condições ideais que os professores – e por que não dizer que os currículos de alguns cursos universitários – desejariam. No caso específico de licenciaturas noturnas, a maioria dos estudantes trabalha no turno inverso, muitos, inclusive, já são pais e mães, chefes de família com suas atribuições. A possibilidade de uma dedicação parcial (que dirá integral), aos estudos passa a ser exceção. A universidade passa por mudanças quanto ao perfil dos seus alunos. Esses são heterogêneos quanto à classe social, à etnia, ao sexo e à geração. Se essa mudança de perfil sinaliza um processo de democratização do acesso, também é um desafio para os docentes, que passam a trabalhar com perfis diferenciados e com outras exigências.

Pelo exposto, evidencia-se que o momento da sala de aula passou a ser mais valorizado pelos alunos como espaço privilegiado de aprendizagem. Essa situação pode explicar o fato de que alguns estudantes acabam atribuindo pouco significado àquelas atividades que fazem parte da formação de um futuro currículo (como palestras, cursos de extensão, semana acadêmica, entre outras) e que podem vir a influenciar a inserção do futuro licenciado no mercado profissional. Embora mais de 55% dos alunos respondentes tenham concordado que essas atividades são importantes, menos de 50% afirmaram participar de eventos acadêmicos diversas vezes em um mesmo semestre.

A tendência é que com o ingresso cada vez maior de estudantes nas universidades privadas, com os programas de incentivo a esse ingresso via programas de bolsas parciais e integrais (a exemplo do Prouni), o perfil do graduando se aproxime cada vez mais dessa realidade, e, ao mesmo tempo, se afaste da figura – por que não dizer cada vez menos real e mais utópica – do acadêmico que passa seu dia no *campus*, respirando em seus corredores, bibliotecas e laboratórios. Somado ao ingresso de mais alunos, outras mudanças no perfil das instituições

colaboram para que haja um número crescente de estudantes dentro da sala de aula. É nessa conjuntura complexa que a docência universitária se configura como uma atividade profissional desafiadora, considerando que

o aluno real, concreto que efetivamente está na sala de aula é um ser que tem suas necessidades, interesses, nível de desenvolvimento cognitivo, quadro de significações, experiências anteriores, sendo bem distinto daquele aluno ideal, dos manuais pedagógicos (marcados pelos valores de classe) ou do sonho do professor. (VASCONCELLOS, 2005, p. 70).

Como afirma Vasconcellos, é muito difícil ao professor conhecer cada aluno em sua especificidade. Ainda mais se considerarmos o processo de massificação do Ensino Superior já destacado anteriormente. Todavia, é urgente que os docentes universitários passem a refletir melhor sobre quem são esses alunos que estão ao seu lado e quais são as expectativas que possuem em relação à sua ação. Essa parece ser a chave para buscar uma verdadeira profissionalização da docência universitária partindo do princípio de que é preciso – primeiro – identificar o aluno e suas necessidades. Em síntese, identificar o outro – o aluno, como um sujeito que é o objetivo central da ação docente – auxiliará a refletir sobre as necessidades e competências necessárias para o exercício da profissão.

Considerações finais

O debate sobre a identidade do professor universitário e sua vinculação com as práticas de ensino-aprendizagem é um tema que está na ordem do dia e necessita de aprofundamento urgente sob o risco de que nossa ação profissional reproduza concepções e ações que não mais contribuam para a construção do conhecimento dos alunos. Esse não é um tema de interesse específico daqueles profissionais cuja atuação docente está vinculada à área da educação, das licenciaturas. Ao contrário, já se tornou notório que, em todos os campos do conhecimento, cresce o debate sobre os modos como os alunos aprendem e os professores ensinam. Porém, o questionamento ainda permanece mais na esfera dos discursos. Professores reclamam que os alunos já não se dedicam a estudar como antes e que não mais chegam às universidades com o mesmo

acúmulo de conhecimentos prévios necessários para enfrentar um curso superior. Alunos criticam a metodologia dos professores, as salas cheias, a falta de tempo, os textos longos, o acúmulo de atividades, e a muita ou pouca exigência nas avaliações. E, embora alguém possa arguir que esse movimento pendular de crítica sempre existiu e sempre fará parte da vida acadêmica, é necessário se questionar sobre o que está por trás desses discursos.

Zabalza afirma que “de uma forma ou de outra, nós, professores universitários, construímos uma determinada imagem sobre o que é aprender e como se aprende”. (2004, p. 191). Seguindo a linha de raciocínio do autor, é possível afirmar que a responsabilidade dos professores vinculados às licenciaturas é ainda maior, pois, de certo modo, tornam-se referenciais de ensino-aprendizagem. E essas referências podem vir a ser tomadas como modelos pelos futuros educadores que vão atuar no Ensino Fundamental e no Médio. Assim, se o professor pautar suas práticas docentes na ideia de que basta o professor conhecer muito bem seu conteúdo para aplicá-lo e transmiti-lo, esse será o repertório de ações dado aos alunos como referência profissional. Desse modo, corre-se o risco de não cooperar para que os futuros licenciados desenvolvam competências pedagógicas que os tornem profissionais capazes de identificar as necessidades de seus alunos em diferentes contextos educacionais e contribuir para seu aprendizado.

Os estudantes do curso de História da Universidade de Caxias do Sul que, gentilmente, aceitaram responder ao questionário proporcionaram uma mostra da heterogeneidade do público que chega às universidades. Dentro dessa diversidade, foi possível identificar algumas tendências dominantes no que se refere à concepção de ensino-aprendizagem. Os estudantes anseiam pela valorização do espaço da sala de aula como ambiente de interação, de aprofundamento das concepções práticas e teóricas que envolvem o conhecimento histórico e sua prática docente. A ênfase na relevância da sala de aula denota o pouco tempo que os estudantes dispõem fora dela para se dedicarem aos estudos; igualmente, há uma perspectiva depositada sobre os professores. Desses, esperam uma postura de diálogo, de mediação e coordenação do processo de ensino-aprendizagem, de orientação do trabalho, de exigência. As aulas expositivas, embora sejam consideradas importantes, não são mais vistas como única forma de aquisição do conhecimento. Outras metodologias, tais como: aulas com pesquisa, atividades de reflexão, atividades práticas e, em especial, voltadas à

aplicabilidade dos conhecimentos conceituais, passam a ocupar um espaço relevante na expectativa dos estudantes.

As perspectivas aqui reunidas não representam uma visão unânime. No entanto, demonstram o resultado de inovações práticas e teóricas já percorridas, cujos resultados contribuem para uma identidade afirmativa da docência universitária e uma valorização da profissão docente em todas as esferas educacionais.

Notas

¹ A pesquisa aplicou um questionário a 38 graduandos do curso de História, divididos entre início do curso (até terceiro semestre); metade do curso (entre o quarto e o sexto semestres) e fim do curso (sétimo e oitavo semestres).

² Masetto, em seu livro *Competência pedagógica do professor universitário*, utiliza o conceito *competência*, elaborado por Perrenoud e Thurler, que definem o termo como “a aptidão para enfrentar um conjunto de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio”. (PERRENOUD, P.; THURLER, M. *As competências para ensinar no século XXI*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 19; (2003, p. 25).

³ Foram selecionados 38 questionários, sendo que seis foram respondidos por estudantes que estão no início do curso (até o terceiro semestre), 16 que se encontram entre o quarto e o sexto semestres, ou seja, no meio de sua graduação, e 16 alunos já na fase de conclusão, a partir do oitavo semestre. A pesquisa contendo 12 perguntas tinha o propósito de identificar quais eram as concepções de aprendizagem predominantes entre os graduandos e analisar sua opinião sobre a metodologia utilizada no espaço da sala de aula pelos professores, bem como as dificuldades cotidianas encontradas pelos estudantes ao longo de sua formação universitária. As primeiras oito questões deveriam ser respondidas utilizando uma escala de números (de 1 a 5) para as sentenças assinalando: (1) Concordo totalmente; (2) Concordo; (3) Concordo em parte; (4) Discordo; (5) Discordo totalmente. Nas últimas quatro perguntas, o estudante deveria escolher apenas uma das alternativas.

Referências

- MASETTO, Marcos. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003.
- PERRENOUD, Phillipe. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza: saberes e competências em uma profissão complexa*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PERRENOUD, P.; THURLER, M. *As competências para ensinar no século XXI*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- VASCONCELLOS, Celso. *Construção do conhecimento em sala de aula*. São Paulo: Libertad, 2005.
- ZABALZA, Miguel. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Recebido em 15 de abril de 2009 e aprovado em 22 de junho de 2009.