

SEÇÃO: ARTIGOS

Ensino superior: implicações da formação acadêmica docente nos discursos sobre ensino e aprendizagem

Breno Cavalcante do Nascimento¹,
Francisco Sidomar Oliveira da Silva², Aline Andréia Nicolli³

RESUMO

O presente artigo apresenta resultados de uma pesquisa que se propôs a estudar como se configuram os discursos de docentes que atuam em cursos de Sistemas de Informação acerca dos processos de ensino e aprendizagem e suas possíveis articulações com suas trajetórias formativas. Para tanto, desenvolvemos uma pesquisa de abordagem qualitativa, por meio da qual o *corpus* empírico foi construído a partir das falas de 23 (vinte e três) professores de três instituições de ensino superior, de Rio Branco, Acre. A sistematização e a análise do material empírico evidenciam, em termos de percepções de ensino e aprendizagem e suas possíveis articulações, que os discursos docentes centram-se na figura do aluno, como sendo o sujeito que aprende, e no objeto do conhecimento, o conteúdo que deve ser ensinado, o que pode, a nosso ver, ser resultado dos processos formativos aos quais foram submetidos.

Palavras-chave: Formação acadêmica. Profissionalização da docência. Atuação docente.

Como citar este documento – ABNT

NASCIMENTO, Breno Cavalcante do; SILVA, Francisco Sidomar Oliveira da; NICOLLI, Aline Andréia. Ensino superior: implicações da formação acadêmica docente nos discursos sobre ensino e aprendizagem. *Revista Docência do Ensino Superior*, Belo Horizonte, v. 11, e024448, p. 1-17, 2021. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2021.24448>.

Recebido em: 07/08/2020

Aprovado em: 05/10/2020

Publicado em: 07/02/2021

¹ Universidade Federal do Acre (Ufac), Rio Branco, Acre, Brasil.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3278-8694>. E-mail: prbreno@hotmail.com

² Universidade Federal do Acre (Ufac), Rio Branco, Acre, Brasil.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7130-4840>. E-mail: sidomarsilvaczs@gmail.com

³ Universidade Federal do Acre (Ufac), Rio Branco, Acre, Brasil.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6594-0560>. E-mail: anicolli@gmail.com

Educación superior: implicaciones de la formación académica docente en los discursos sobre enseñanza y aprendizaje

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de una investigación que propuso estudiar cómo se configuran los discursos docentes, que trabajan en asignaturas de Sistema de Información, acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje y sus posibles vínculos con la trayectoria formativa de estos maestros. Con este fin, desarrollamos una investigación con un enfoque cualitativo, mediante el cual el corpus empírico se construyó a partir de los discursos de 23 (veintitrés) maestros que trabajan en cursos de graduación en Sistemas de Información ofrecidos en tres instituciones de educación superior, de Rio Branco, Acre. La sistematización y el análisis del material empírico muestran, en términos de percepciones de enseñanza y aprendizaje y sus posibles articulaciones, que los discursos de enseñanza se centran en la figura del alumnado, como sujeto que aprende y en el objeto de conocimiento, el contenido que debe enseñarse, lo que, en nuestra opinión, puede ser resultado de los procesos formativos a los que han sido sometidos.

Palabras clave: Formación académica. Profesionalización de la enseñanza. Actuación docente.

Higher education: implications of professors' academic training in discourses on teaching and learning

ABSTRACT

This article presents results of a research whose aim was to study how the speeches of professors who work in Information Systems courses are configured about the teaching and learning processes and their possible articulations with their formative trajectories. In order to do so, we developed a qualitative research, through which the empirical corpus was constructed from the statements of 23 (twenty-three) professors from three higher education institutions, in Rio Branco/Acre. The systematization and analysis of the empirical material depict, in terms of perceptions of teaching and learning and their possible articulations, that the teaching speeches focus on the figure of the student, as being the subject who learns, and on the object of knowledge, the content that must be taught, which may, in our view, be the result of the training processes to which they have been submitted.

Keywords: Academic education. Professionalization of teaching. Teaching performance.

INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, no Brasil, a docência no ensino superior foi considerada ora como sacerdócio, depois como vocação, ou ainda, como espaço masculino. Além disso, passou, e ainda passa, pela proletarização⁴, aliada a uma crise na identidade profissional. Como resultado, temos, até os dias atuais, questionamentos e dúvidas que circundam a caracterização de uma formação mais próxima da ideal para aquele que atua como professor no ensino superior, ou ainda, sobre quais os saberes são necessários para se constituir enquanto professor.

Diante de tal cenário, é possível encontrar, atuando no ensino superior, professores com diversos perfis de formação, dentre eles, destacam-se, por exemplo, professores licenciados, bacharéis, com ou sem mestrado e/ou doutorado. Tal assertiva evidencia uma falsa percepção de que qualquer pessoa, desde que seja profissional no mercado do trabalho e/ou tenha formação *stricto sensu*, pode atuar como docente no ensino superior.

Então, surge, a nosso ver, uma situação frequente em âmbito acadêmico, por meio da qual muitos professores não conseguem elementos teóricos para justificar as escolhas pedagógicas que fazem e que caracterizam suas práticas em sala de aula. Da mesma forma, essa falta de clareza acerca da identidade docente⁵ resulta na reprodução de práticas vivenciadas durante suas trajetórias formativas, incluindo, em muitos casos, o mesmo discurso de seus professores. Ou seja,

É fácil compreender a fragilidade da profissão docente quando se entende que uma profissão só se estabelece quando há um conhecimento que lhe é específico e teoricamente fundamentado. Não são muitas as justificativas teóricas dadas pelos professores sobre suas decisões e práticas; portanto, é um fazer com escassos saberes profissionais, ainda que haja uma base empírica de ação que lhes permita o exercício da profissão [...] grande parte dos docentes da educação superior se instituem como professores, apesar de nunca terem tido formação para tal. E mesmo os docentes de carreira e formação são constantes em afirmar que muitas de suas aprendizagens são históricas, isto é, aprenderam com as práticas escolarizadas que vivenciaram (CUNHA, 2018, p. 8).

⁴ A proletarização faz referência à desqualificação da prática pedagógica, ao modo como está sendo organizado o trabalho nas instituições de ensino e às condições socioeconômicas as quais os docentes são submetidos (ALVES, 2009).

⁵ O percurso formativo tem um papel importante na formação do profissional, pois é por meio dele que o professor constrói seu arcabouço teórico que aliado às práticas desenvolvidas lhe permite compreender e valorizar o ensino, bem como transformar o seu fazer docente num processo contínuo de construção da identidade profissional (NÓVOA, 2013).

Em contexto atual, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB 9.394, de 1996), não evidencia explicitamente a indicação de quais características formativas devem ter os professores que atuam no ensino superior. O capítulo VI da lei supracitada trata do profissional da Educação, e nele foram dedicados dois artigos, o 65 e o 66, para discussão acerca da formação do docente que poderá atuar no nível superior, vejamos:

Art. 65. A formação docente, *exceto para a educação superior*, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico (BRASIL, 1996, p. 26).

Na esteira do exposto, segundo a LDB 9.394, de 1996, o docente do ensino superior não precisa comprovar experiência na docência, sua formação é realizada prioritariamente em nível de pós-graduação, podendo ser substituída pelo notório saber. Além disso, vale lembrar que o artigo 52 da LDB, que trata de como as universidades são constituídas, indica a necessidade de um terço do corpo docente de cada instituição de ensino superior (IES) ter o título de mestre ou doutor e de ser admitido em regime de trabalho de tempo integral.

Assim sendo, em se tratando de formação em cursos de pós-graduação, vê-se valorizada a formação específica na área de conhecimento do professor e, por isso, as representações sobre docência universitária continuam alicerçadas, quase que, exclusivamente, na competência técnico-científica, oriunda da formação acadêmica, e na condição de destaque profissional individual do sujeito, junto ao mercado de trabalho.

Da mesma forma, importa considerar que o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005, de 2014, traz em seu texto vinte metas a serem alcançadas pela educação brasileira, ao longo de dez anos. Quatro dessas metas tratam do ensino superior, a saber: a meta doze, que indica a pretensão de aumentar a taxa de matrícula, no ensino superior, em 50%. A meta treze, que deseja elevar a qualidade e ampliar a proporção de mestres e doutores, respectivamente, para 75% e 35% nas IES e, por fim, as metas quatorze e dezoito, que pretendem, respectivamente, elevar as matrículas da pós-graduação e a fomentar a valorização profissional assegurando a implementação de planos de carreiras (BRASIL, 2014).

Da análise dos textos da LDB 9.394, de 1996 e do PNE, mais uma vez, não se evidenciam dispositivos que indicam quais saberes são necessários para atuar como docente no ensino superior, pois mesmo com a obrigação atribuída às IES de possuir um terço de docentes com

pós-graduação *stricto sensu*, ainda poderemos ter os outros dois terços com graduação e/ou especialização, ou ainda, que ingressaram por notório saber. Sobre o exposto, importa destacar que, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no último censo, de 2018, o número de professores nas instituições de ensino superior (público/privada) somam 384.474 e, desses, 17,77% são especialistas, 38,96% são mestres e 43,27% são doutores (INEP, 2018). Logo, tem-se, efetivamente, atuando nas instituições de ensino superior, no país, um número significativo de mestres e doutores e, em contrapartida, uma pequena parcela, 17,77%, de docentes portadores apenas do título de especialista. Tal situação indica, a nosso ver, de um lado, o atendimento à legislação brasileira, especialmente, em termos de contratação de um percentual mínimo de docentes com formação *stricto sensu*, e, de outro lado, ratifica a hipótese de que as instituições de ensino superior brasileiras possuem elevados números de docentes com formações específicas, em suas áreas iniciais de formação/atuação, e, por consequência, sem formação para atuar na docência.

Assim, no lastro dos problemas formativos, que dizem respeito ao nível de formação, tem-se inevitavelmente dificuldades para que os sujeitos compreendam aspectos da construção da identidade docente, pois historicamente percebe-se a prevalência de professores que, sobretudo, dominam sua área de conhecimento e se percebem como excelentes profissionais em suas áreas, mas não se identificam com a docência e, nessa profissão, são apenas reprodutores das mesmas práticas as quais foram submetidos quando vivenciaram seus processos formativos.

É diante do reconhecimento do exposto que a presente pesquisa foi desenvolvida com intuito de permitir a compreensão de aspectos sobre como se configuram os discursos docentes acerca dos processos de ensino e aprendizagem e as possíveis articulações com a trajetória formativa, as quais os sujeitos foram submetidos, nas suas constituições. A organização do *corpus* empírico se deu por meio da aplicação de um instrumento disponibilizado no *Google Forms*, sendo as respostas sistematizadas com auxílio do *IRaMuTeQ* (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires) e analisadas à luz dos pressupostos teóricos-metodológicos da Análise de Discurso, pautados nos escritos de Pêcheux (1975, 1990) e Orlandi (1996, 2003, 2009).

CONFIGURAÇÃO DA ATUAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Segundo Masetto (1998), o grande marco para o início dos cursos superiores no Brasil foi a vinda da família real ou da corte portuguesa, em 1808, pois até esse período os brasileiros precisavam ir a Portugal ou a outros países europeus para procurar formação. Assim,

Os cursos superiores e, posteriormente, as faculdades criadas e instaladas no Brasil, desde seu início e nas décadas posteriores, voltaram-se diretamente para a formação de profissionais que exerceriam uma determinada profissão. Currículos seriados, programas fechados, que constavam unicamente das disciplinas que interessavam imediata e diretamente ao exercício daquela profissão e procuravam formar profissionais competentes em uma determinada área ou especialidade (MASETTO, 1998, p. 10).

A formação era voltada, prioritariamente, para saber fazer algo específico, por isso surge a necessidade de incumbir dessa tarefa aqueles profissionais reconhecidamente bons no que faziam. Por isso, tornavam-se professores os melhores profissionais em sua área de atuação, pois eles atendiam ao que o ensino superior se propunha a fazer, “formação de profissionais que exerceriam uma determinada profissão” (MASETTO, 1998, p. 10). Dito de outra forma, os professores eram, na maioria, profissionais renomados, e o processo de formação de novos profissionais, especialmente, nas áreas de Direito, Medicina e Engenharia, baseado inteiramente na experiência deles junto ao mercado de trabalho.

Masetto (1998) afirma que existia uma crença de que quem sabe, automaticamente, sabe ensinar. Então, dominar uma área específica do conhecimento seria suficiente para tornar alguém apto a ser professor no ensino superior. Assim, nota-se que a priorização do conhecimento específico se constituiu ao longo da história do ensino superior no Brasil. Dessa assertiva, cabe refletirmos sobre quem é esse professor.

Nesse sentido, o professor era o sujeito do ensino, “é ele quem transmite, quem comunica, quem orienta, quem instrui, quem mostra, quem dá a última palavra, quem avalia, quem dá a nota” (MASETTO, 2003, p. 2). O aluno, por sua vez, estava como receptor. Assim,

o professor é formado para valorizar conteúdos e ensinamentos acima de tudo, e privilegiar a técnica de aula expositiva para transmitir esses ensinamentos; dessa forma, a avaliação é feita em forma de prova para verificar o grau de assimilação das informações pelos alunos. No ensino superior brasileiro, essa concepção se mantém até hoje, valorizando-se a transmissão de informações, experiências, técnicas, pesquisas de um determinado profissional para a formação de novos profissionais (MASETTO, 2006, p. 134).

Tem-se, nessa perspectiva, a nosso ver, uma fragilidade que permeia a forma como se habilita um profissional para o exercício da docência, no ensino superior, e ela está vinculada ao fato de que possuir experiência na área e um título de pós-graduação *stricto sensu* não é suficiente, já que o exercício profissional, no mercado de trabalho, aprimora o saber específico da área, e os cursos de pós-graduação possuem como foco a formação do

pesquisador. Sim, se de um lado temos que reconhecer que, como bem preceitua a Constituição Federal, de 1988, no seu artigo 207, “as universidades obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”, de outro, não podemos negar que a pós-graduação não é suficiente para garantir a formação profissional com vistas à realização das três atividades: ensino, pesquisa e extensão, pois seu foco prioritário é, sem dúvida, a pesquisa.

Assim, não se almeja negar o valor e a importância dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, mas propor que se faça uma reflexão sobre a importância de eles agregarem, aos seus currículos, para além da formação em pesquisa, a formação em extensão e, principalmente, a formação voltada à atuação no ensino, de forma a subsidiar, em termos teóricos e práticos, o saber e o fazer pedagógico. Dito de outra forma, o exercício docente no ensino superior exige competências específicas que não se restringem a ter um diploma de bacharel, ou ser mestre ou doutor, ou, ainda, exercer com destaque uma certa profissão (MASETTO, 1998).

Destaca-se que a falta de uma formação pedagógica específica, para o professor de nível superior, contradiz o próprio discurso da universidade, que reconhece, por exemplo, em termos formativos, a diferença entre o historiador e o professor de história, o físico e professor de física, e afirma, entre outras coisas, a necessidade de formação específica para a formação daqueles que optam pela carreira docente, na educação básica.

Segundo Cunha (2016), como resultado, as instituições de ensino superior adotaram para si um paradigma de formação de seus docentes baseado na racionalidade técnica e na visão positivista do conhecimento, punindo a dúvida e a pergunta. Logo, não é por acaso que, do professor universitário, não se exige uma inserção no campo das ciências humanas e sociais, que lhe poderiam fornecer elementos para compreender sua tarefa como educador. Essa negação decorre de um projeto social para o ensino superior.

Assim, pode-se inferir que pelo menos dois fatores influenciam a atuação docente no ensino superior, a saber: a constituição histórica da profissão na qual prevalece a ideia de que alguém que sabe fazer pode ensinar o outro, e as exigências legais, cumpridas pelo título de mestre e/ou doutor, com a prevalência de formação específica na área de formação inicial e, conseqüentemente, de atuação no mercado de trabalho.

Por fim, uma mudança na situação mencionada depende do reconhecimento, por parte das instituições de ensino,

da existência de um campo científico específico de saberes que precisam ser mobilizados para que a educação superior alcance sua dimensão

política, social e cognitiva, a qual se constitui na pedagogia universitária que caracteriza o docente como um profissional professor (CUNHA, 2018, p. 10).

ALGUNS ELEMENTOS DA TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA

Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo desenvolvida com o objetivo de estudar como se configuram os discursos docentes acerca dos processos de ensino e aprendizagem e suas possíveis articulações com a trajetória formativa desses docentes. Para tanto, o *corpus* empírico foi construído a partir das falas de 23 (vinte e três) professores que atuam nos cursos de Sistemas de Informação. Desses, 10 (dez) atuam em uma universidade pública federal e os outros 13 (treze) atuam em dois centros universitários privados. Os critérios que nortearam a escolha dos sujeitos foram os seguintes: (a) atuar em curso de graduação bacharelado – modalidade presencial e (b) o curso no qual esses docentes atuam ser ofertado nas três maiores instituições de ensino superior existentes em Rio Branco, Acre, a saber: na única universidade pública e nos dois centros universitários.

Os dados que compõem o *corpus* empírico apresentado neste texto foram coletados por meio de formulário elaborado no *Google Forms*, e composto por duas partes: Parte I: perguntas objetivas para delimitar o perfil dos sujeitos de pesquisa; e Parte II: com perguntas descritivas para responder a questão de estudo. Do material coletado na Parte I do instrumento de pesquisa, foi possível identificar que 78% dos sujeitos de pesquisa são do sexo masculino; 74% possuem formação inicial em cursos de bacharelado, sendo que somente 5% fizeram a opção por formação, em nível de pós-graduação *stricto sensu*, na área da Educação.

Ainda em relação à formação, importa considerar que 87% declararam ter pelo menos uma especialização, sendo que desses, apenas 5% têm especialização em Docência no Ensino Superior. Os demais, 95% fizeram suas especializações em cursos específicos da área de Informática. Em se tratando do mestrado, 74% declararam ser mestres, mas desses apenas 5,88% realizaram seu curso de mestrado na área de Educação, os demais, 94,12% optaram por cursos de formação na área específica de atuação e, em nível de doutorado, 26% são doutores com formação em subáreas específicas da Informática. Além disso, destaca-se que a grande maioria, 65%, são profissionais que dividem o tempo de atuação profissional entre docência e outras atividades específicas da área de formação, junto ao mercado de trabalho.

Por outro lado, as questões apresentadas na Parte II do instrumento objetivaram construir informações que subsidiaram as análises e reflexões com intuito de responder a questão de estudo delineada: “Como se configuram os discursos de docentes, que atuam em Cursos de Sistemas de Informações, acerca dos processos de ensino e aprendizagem pelos quais são

responsáveis e suas possíveis articulações com suas trajetórias formativas?”. Para isso, o instrumento de coleta de dados apresentou as seguintes questões: (a) Para você, o que significa ensinar e aprender? e (b) Como você percebe a articulação entre os processos de ensino e aprendizagem?

Os dados foram sistematizados por meio de análise de similitude, com o auxílio do software *IRaMuTeQ* (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires), que é um software gratuito e de código aberto que permite realizar vários tipos de análises textuais. A análise de similitude é baseada na teoria dos grafos – área de Matemática que estuda os relacionamentos entre objetos de conjunto – e permite identificar a estrutura de um *corpus textual* a partir da análise da ocorrência combinada das palavras, ou seja, o quanto as palavras estão conectadas umas com as outras. Cada palavra é representada como um vértice do grafo e seu tamanho representa a frequência em que a palavra aparece no texto (CAMARGO; JUSTO, 2013).

Além disso, foram analisados à luz da Análise de Discurso, uma abordagem teórico-metodológica, que desde a década de 1960, com Michel Pêcheux, na França, vem contribuindo para entender o discurso para além do simples significado das palavras, pois considera que “a análise de discurso não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem” (ORLANDI, 2009, p. 15).

Para Pêcheux, “o discurso é o lugar em que se pode observar essa relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para os sujeitos” (PÊCHEUX, 1975, p. 10). Partindo do exposto, neste trabalho, o *corpus* empírico está organizado em nuvens de palavras, sendo analisados de forma a considerar que

a análise do discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática da linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando (ORLANDI, 2003, p. 15).

Por fim, destaca-se que “a palavra é tratada em movimento, pois como prática da linguagem, no estudo do discurso, observa-se o homem falando” (ORLANDI, 2009, p. 15). Em síntese, utilizamos uma ferramenta de sistematização/apresentação e outra de análise, reconhecendo, por fim, que não julgaremos os sujeitos, muito menos nos propondo a fazer juízo de valor, pois o que nos interessa “não são as marcas em si, mas o seu funcionamento no discurso. É este funcionamento que procuramos descrever e compreender” (ORLANDI, 2009, p. 65).

DOS DISCURSOS QUE CIRCULAM EM SALA DE AULA AOS SENTIDOS CONSTRUÍDOS PARA OS CONCEITOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM E SUAS POSSÍVEIS RELAÇÕES COM A FORMAÇÃO ACADÊMICA DOCENTE

A partir de agora, serão apresentados os dados coletados e que compuseram o *corpus* empírico da pesquisa a partir da consideração das seguintes questões: (a) Para você o que significa ensinar e aprender? e (b) Como você percebe a articulação entre os processos de ensino e aprendizagem? Teceremos nossas análises considerando que, como afirma Orlandi (2003), não estaremos julgando os sujeitos, pois na análise de discurso nos preocupamos com os sentidos, ou seja, com a ideologia e os interesses sociais que os fundamentam, uma vez que a linguagem não é transparente. Sendo assim,

é importante dizer que as denominações lúdicas, autoritário, polêmico não devem levar a pensar que se está julgando os sujeitos desses discursos; não é um juízo de valor, é uma descrição do funcionamento discursivo em relação a suas determinações histórico-sociais e ideológicas (ORLANDI, 2009, p. 87).

Além disso, a análise de discurso torna-se fundamental, pois os processos de ensino e aprendizagem promovem uma relação direta entre quem ensina e quem aprende e, de certa forma, esses papéis se confundem durante o processo de acordo com o diálogo que se estabelece entre as partes e, por isso, podemos, sobre o exposto, assegurar que

não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém (FREIRE, 1996, p. 25).

Assim, se de um lado o discurso pedagógico, reproduzido ou produzido pelo professor, é fortemente influenciado por ideologias, ações, reflexões e é carregado de diversas circunstâncias históricas vividas, de outro, nem sempre o significado da palavra reproduz o que efetivamente ele quer dizer. Por isso, o discurso do professor, quanto a sua prática pedagógica, toma sentido a partir de suas ideologias e constituição histórica, mostrando sua função “um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para o qual tende. É esse o domínio de sua circularidade” (ORLANDI, 1996, p. 23). Diante do exposto, destaca-se que Orlandi (2003) classifica pelo menos três formas de discurso pedagógico, vejamos:

Autoritário: aquele que a polissemia é contida, o referente está apagado pela relação da linguagem que se estabelece e o locutor se coloca como agente exclusivo, apagando também sua relação com o interlocutor.

Polêmico: aquele em que a polissemia é controlada, o referente é disputado pelos interlocutores, e estes se mantêm em presença, numa relação tensa de disputa pelos sentidos.

Lúdico: aquele em que a polissemia está aberta, o referente está presente como tal, sendo que os interlocutores se expõem aos efeitos dessa presença inteiramente não regulando sua relação com os sentidos (ORLANDI, 2003, p. 86).

Segundo a autora, o percurso da comunicação pedagógica, quando autoritário, acontece de um professor sobre o qual está toda a responsabilidade de colocar dentro da cabeça dos alunos os conhecimentos científicos, para um aluno que aparenta não saber nada. O discurso polêmico, por sua vez, permite uma ação dialogada entre os sujeitos em que o aluno não está numa situação de mero receptor, pois pode questionar, discordar e contribuir, já que existe um espaço aberto para o relacionamento. Porém, uma voz vai sempre vencer a outra e o aluno é a parte mais fraca, prevalecendo, na maioria das vezes, a voz do professor, e o discurso lúdico encontra-se carregado de polissemia, ou seja, dos vários sentidos acerca do que esteja sendo trabalhado em sala de aula. Não existe um dono da verdade e fonte única de conhecimento, mas diferentes posições, percepções que fazem emergir diferentes sentidos e resultam na construção/apropriação do conhecimento.

Apresentados os elementos iniciais para esclarecer os pressupostos teórico-metodológicos que sustentam a análise do *corpus* empírico construído ante as respostas obtidas para a questão: O que significa ensinar e aprender? Assim, ao analisar a figura 1, pode-se notar que o discurso dos sujeitos sobre o significado de ensinar e aprender centra-se, especialmente, nas palavras transmitir, conhecimento e conteúdo.

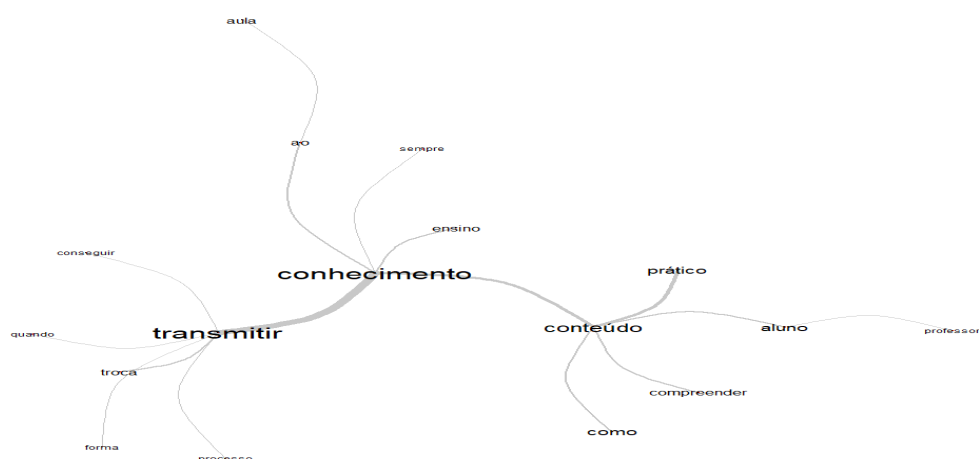


Figura 1 – Ensinar e Aprender

Fonte: Autores, 2019.

Os sentidos apresentados, no grafo de similitude, de um lado, permitem inferir que os discursos dos sujeitos desta pesquisa articulam o ato de ensinar com a mera transmissão de um conteúdo, ou ainda, um conhecimento e, de outro, ratificam a preocupação externalizada por Masetto (2003), quando indica que o modo do professor atuar, no ensino superior, é balizado pela mera preocupação em transmitir algo ao aluno, em cumprir a tarefa de ensinar.

Assim, opõe-se às ideias de Freire quando afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47) e, por outro lado, se aproxima da análise de Orlandi (2003), quando caracteriza o discurso autoritário como sendo aquele que aparece como transmissor de informações e com o estatuto de cientificidade em que o professor é o protagonista, pois é ele que detém todo o conhecimento, é ele o centro do processo e é ele que normalmente ignora toda a experiência trazida pelo aluno para a sala de aula.

Na sequência, serão apresentados os resultados obtidos à questão que indagava sobre as percepções acerca da articulação entre os processos de ensino e aprendizagem. Então, na Figura 2 está a similitude das palavras encontradas nas respostas, que denuncia a centralidade do discurso no ensino e, partindo dele, a existência de uma ramificação para forma e, desta, o aprender e a aprendizagem.



Figura 2 – Articulação entre os processos de ensino e aprendizagem
Fonte: Autores, 2019.

Ressalta-se, na Figura 2, a existência de um vínculo entre o ensinar, como pressuposto da preocupação com a forma, e esta, por sua vez, como pressuposto do aprender, ou ainda, da aprendizagem. Para além do exposto, a Figura 2 permite inferir que, mais uma vez, não se faz presente, no discurso dos docentes, a preocupação com a responsabilidade

compartilhada. Ao contrário, o professor assume a responsabilidade do processo, enquanto o aluno figura, nesse discurso, como um simples repositório, dando a impressão de que, para aprender, basta existir um professor que, supostamente, ensine. Tem-se assim, mais uma vez, um discurso com traços autoritários, uma vez que o professor continua sendo, sozinho, o protagonista dos processos.

Desconsidera-se, no exposto, que o professor, na construção de sua prática, estabelece um diálogo com seus alunos, e que este, segundo Freire (1987), para ser efetivo, precisa contar com o comprometimento de um com a causa do outro, do sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, de entender que o poder de fazer e refazer é um direito de todos os homens, e que a confiança entre os polos é estabelecida se as condições anteriores forem atendidas. Ao contrário, os sentidos que emergem das respostas, nos levam a considerar os pressupostos da “educação bancária”, em que o professor é o único transmissor de informação, e o educando um absoluto receptor, posto que

na visão bancária da educação, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. [...]. Na concepção “bancária” que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da cultura do silêncio a educação bancária mantém e estimula a contradição (FREIRE, 1996, p. 19).

Nesse modelo, o aluno passa a se comportar como alguém que vai simplesmente receber algo, como se o aprendiz fosse um depósito, sem autonomia para pensar fora da caixa. Nesse sentido, entendemos ser necessário “modificar a forma de ensinar e de aprender. Um ensinar mais compartilhado, orientado, coordenado pelo professor, mas com profunda participação dos alunos” (MORAN, 2000, p. 2) pode representar a mudança qualitativa que esperamos em termos de atuação docente no Ensino Superior, pois explicitará a disposição docente de estar com os alunos e de, a partir dessa premissa, pensar sua aula de forma a valorizar mais a aprendizagem do que o ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciaremos indicando que os docentes, sujeitos desta pesquisa, em sua maioria, são oriundos de cursos de bacharelado (74%) e possuem formações nos níveis de especialização, mestrado e doutorado, com prevalência em formação a nível de mestrado (48%). Merece destaque o fato de 95% dos sujeitos terem feito sua formação em áreas de conhecimento específicas do curso no qual atuam e somente 5% possuem pós-graduação voltada para docência, mais especificamente, denominada como Docência no Ensino Superior. Tal

situação denuncia certa fragilidade formativa, pois embora a maioria tenha formação *stricto sensu* e, por isso, atenda aos requisitos legais para atuar na docência, no ensino superior, ela pode não ser suficiente para que os egressos compreendam questões elementares da docência no ensino superior, de forma a sentirem-se seguros para falar da profissão que exercem.

Para além disso, retomando a questão que este trabalho se propôs a pesquisar: Como se configuram os discursos docentes acerca dos processos de ensino e aprendizagem e suas possíveis articulações com a trajetória formativa desses docentes? Acreditamos ser pertinente destacar que a grande preocupação que se evidencia no discurso dos docentes, e que se encontra assentada na busca por uma forma para transmitir conteúdos ao aluno emerge do vácuo formativo acima denunciado, pois é sobre ele que se estabelecem as principais lacunas da profissão e da formação do docente universitário.

Assim, se de um lado reconhecemos que a formação de novos profissionais se faz pela atuação de sujeitos com formação e experiência nas mais diversas áreas do conhecimento e, nesse caso específico, prioritariamente, em cursos de Sistemas de Informação ou área similar, queremos propor reflexões sobre os impactos dessa dinâmica com o intuito de repensarmos tal cenário para que os docentes, das diversas áreas, sintam-se confortáveis quando tiverem que tratar da docência ou de suas práticas pedagógicas. De outro lado ocorre, a nosso ver, que embora a formação inicial, essencialmente realizada em cursos de bacharelado, e as demais titulações, obtidas em cursos de pós-graduação *stricto sensu* voltadas para áreas específicas do conhecimento sejam de fundamental importância para qualificar a atuação desses profissionais, por isso faz-se necessário que tais profissionais obtenham formação pedagógica e compreendam as implicações de se comprometer com a docência enquanto outra/nova profissão.

Não defendemos a formação em licenciatura e, muito menos, a frequência em mestrados e/ou doutorados em Educação, mas criticamos o fato de que, na maioria dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, o principal requisito para se tornar docente no ensino superior, não darem conta de fazer de forma equilibrada a formação pautada no ensino, pesquisa e extensão, que caracteriza o tripé de atuação nas universidades brasileiras. Além disso, ressalta-se, nesse caso, os prejuízos causados pela fragilidade da formação pedagógica, elementar para atuação no ensino, atividade fim de toda e qualquer instituição de ensino superior. O que temos, na verdade, é uma maioria de professores atuando no ensino superior que são egressos de programas de pós-graduação e que formam excelentes pesquisadores, mas ainda não conseguem dar a devida atenção à formação necessária para atuar no ensino. Desse modo, tem-se, mais uma vez, a ratificação da desvalorização do conhecimento pedagógico na formação do docente universitário, o que revela, como aponta

Cunha (2016), como a pedagogia universitária é um campo epistemológico inicial e ainda frágil.

Por fim, tem-se que reconhecer que a formação exigida do docente universitário, embora legalmente instituída, não atende ao que lhe é exigido em termos de atuação docente, especialmente quando adentra-se nas universidades brasileiras. Então, surgem outras questões que se referem à dificuldade de se perceber como professor e, assim, construir uma identidade com a docência e, da mesma forma, a dificuldade de compreender que o ato de assumir aulas no ensino superior implica na assunção do compromisso com uma outra profissão que, como tal, exige o domínio de outros saberes, especialmente os pedagógicos. Sem esse discernimento, o que vemos, historicamente, é que os sujeitos atuam na docência, mas são levados a não compreender a docência como profissão, por isso negam que, como profissão, ela exige o domínio de saberes específicos com os quais teremos, enquanto docentes, que lidar.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ana Elizabeth Santos. Trabalho docente e proletarização. *Revista Histedbr*, Campinas, v. 9, n. 36, p. 25-37, dez. 2009. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639638>. Acesso em: 10 jan. 2021. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v9i36.8639638>.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF. 20 dez 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 10 jan. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF. 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 10 jan. 2020.

BRASIL. *Planejando a próxima década: Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação*. Ministério da Educação: Brasília, 2014.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. IRAMUTEQ: Um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013.

Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v21n2/v21n2a16.pdf>. Acesso em 10 jan. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.9788/TP2013.2-16>.

CUNHA, Maria Isabel. Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência. *Em Aberto*, Brasília, v. 29, n. 97, p. 87-101, set./dez. 2016. Disponível

em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3172/2907>. Acesso em 10 jan. 2021. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.29i97.%25p>.

CUNHA Maria Isabel. Docência na educação superior: a professoralidade em construção. *Educação*, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 6-11, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29725/16841>. Acesso em 10 jan. 2021. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29725>.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo da educação superior: sinopse estatística – 2018*, Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em 10 mar. 2020.

MASETTO, Marcos Tarciso. (org.) *Docência na universidade*. Campinas: Papyrus, 1998.

MASETTO, Marcos Tarciso. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003.

MASETTO, Marcos Tarciso. Docência universitária: repensando a aula. In: VASCONCELLOS, Maria Lucia; TEODORO, Antônio. (org.) *Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia pela curiosidade da formação universitária*. São Paulo: Cortez e Mackenzie, 2006. p. 79-108.

MORAN, José Manuel. Mudar a forma de ensinar e de aprender. *Revista Interações*, São Paulo, v. 5, p. 57-72, 2000.

NÓVOA, Antonio (org.). *Vidas de professores*. 11. ed. reimp. Porto: Porto Editora, 2013.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4. ed. Campinas: Pontes, 1996.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas: Pontes, 2003.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. São Paulo: Pontes, 2009.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-1969). In: GADET Françoise; HAK, Tony (org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Tradução de Eni Puccinelli. Orlandi. Campinas: Unicamp, 1975, p. 59-158.

PÊCHEUX, Michel. Delimitações, inversões, deslocamentos. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 19, p. 7-24, jul./dez. 1990.

Breno Cavalcante do Nascimento

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Acre, especialista em Tecnologias de Informação, em Docência para Educação Profissional e em Redes de Computadores e graduado em Sistemas de Informação. Atua como docente do ensino superior, desde 2014, na UNIMETA e desenvolve pesquisas na área de Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação, metodologias ativas e formação docente no ensino superior.
prbreno@hotmail.com

Francisco Sidomar Oliveira da Silva

Possui graduação em licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Acre (Ufac), especialização em Tecnologia da Informação e Comunicação pela Ufac e mestrado em Ensino de Ciências e Matemática pela Ufac. É doutorando em Educação para a Ciência, pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, *campus* de Bauru, São Paulo.
sidomarsilvaczs@gmail.com

Aline Andréia Nicolli

Professora associada do Centro de Educação, Letras e Artes, na Universidade Federal do Acre, onde é professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática. Possui pós-doutorado em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina. É doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais.
aanicolli@gmail.com