

A formação dos professores universitários e o exercício da docência: saberes e práticas necessários para a ação pedagógica

The training of university professors and the exercise of teaching: knowledge and practice necessary for pedagogical action

Kênia Mendonça Diniz¹
Sebastião Silva Soares²

RESUMO

Os saberes e práticas dos docentes universitários no contexto do ensino superior têm sido objeto de estudos no campo da educação e nas demais áreas do conhecimento. Neste estudo, aborda-se a formação para a docência no ensino superior, com vistas a responder à indagação sobre quais são os aspectos essenciais que justificam a necessidade de uma formação básica amparada em conhecimentos e habilidades de natureza pedagógica para o exercício profissional da docência nesse nível de ensino. A opção metodológica de investigação ampara-se no estudo de natureza bibliográfica auxiliado predominantemente pelos seguintes autores: Behrens (1998, 2007), Castells (1999), Cunha (2007, 2009), Franco (2009), Isaia (2007), Luckesi (2005), Masetto (1998, 2003), Souza (2004), Tardif (2002), Veiga (2005) e Zabalza (2004). Após constatar que muitos professores percebem as lacunas existentes entre sua formação acadêmica e as suas bases pedagógicas, conclui-se que as instituições de ensino superior devem conduzir o corpo docente à reflexão sobre a importância do elemento didático e até proporcionar-lhe conhecimentos nesse sentido.

PALAVRAS-CHAVE: Docência Universitária. Formação de professores. Saberes docentes.

¹ Bolsista Bat pela Fundação de Amparo e Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG). Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Brasil. Email: kmdiniz1980@gmail.com

² Professor na Universidade Federal do Tocantins - UFT. Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Brasil. Email: sebastiaokenndy@yahoo.com.br

ABSTRACT

The knowledge and practices of university teachers in the context of higher education have been the subject of studies in the field of education and in other areas of knowledge. This study deals with the training for teaching in higher education, in order to answer the question about what are the essential aspects that justify the need for basic training supported by knowledge and pedagogical skills to the teaching of professional practice that level of education. The methodological option of research sustains the bibliographic nature aided mainly by the following authors: Behrens (1998, 2007), Castells (1999), Cunha (2007, 2009), Franco (2009), Isaia (2007), Luckesi (2005), Masetto (1998, 2003), Souza (2004), Tardif (2002), Veiga (2005) and Zabalza (2004). After noting that many teachers realize the gaps between their education and their pedagogical basis, it is concluded that higher education institutions should lead the faculty to reflect on the importance of the teaching element and even provide you knowledge in this regard.

KEYWORDS: University teaching. Teacher training. Teaching knowledge's

* * *

Introdução

A formação e o desenvolvimento do trabalho dos professores no ensino superior são questões fundamentais a serem discutidas diante dos atuais acontecimentos que a educação superior enfrenta no cenário nacional brasileiro. O governo federal, nos últimos anos, tem investido de modo quantitativo na oferta e promoção do ensino superior para diversas camadas da sociedade brasileira. Como exemplos, citamos os investimentos na criação de novas instituições, os programas de acesso e permanência dos alunos ou a ampliação de consórcios entre as instituições privadas. Em meio a essa realidade, temos a figura do professor, a sua formação e condições de trabalho, entendidos nesta pesquisa como elementos importantes a serem considerados nesse contexto de mudança.

Dessa forma, apresentamos, neste texto, uma reflexão sobre a docência no ensino superior e os dilemas enfrentados pelo professor, a fim de analisarmos os aspectos essenciais que justificam a necessidade de uma formação básica de conhecimentos e habilidades de natureza pedagógica ao docente universitário, bem como os conhecimentos e habilidades pedagógicas tidas como requisitos técnicos para o exercício da docência no ensino superior.

Sendo assim, pretendemos contribuir para a discussão sobre a docência no ensino superior, em especial a formação e as condições de trabalho do professor, a fim de somar com a melhoria e qualidade do trabalho dos professores que encontram no espaço da universidade o ser e estar na docência.

1 Formação, conhecimentos e habilidades pedagógicas

A formação dos professores do ensino superior é objeto de reflexão e de debates, tendo em vista tanto as vivências que eles acumulam ao longo do exercício da profissão como as diversas realidades conhecidas e vivenciadas por eles no âmbito da profissão.

Os professores ingressam na docência do ensino superior com diferentes trajetórias formativas: as trajetórias de formação pessoal de cada docente marcadas por suas vivências e experiências; as trajetórias de formação profissional baseadas no domínio de um currículo científico voltado para a habilitação e profissionalização de uma determinada área de conhecimento; as trajetórias de formação docente para o exercício profissional no ensino superior no âmbito dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em nível de Mestrado e Doutorado; e as trajetórias de formação adquiridas no âmbito da prática profissional dos professores regentes do ensino superior.

Essas trajetórias de formação definem, de certa forma, o perfil e a identidade do docente no ensino superior. No entanto, os dilemas postos à

profissão estão, na maioria das vezes, relacionados aos questionamentos sobre as contribuições e efetividades dessas trajetórias formativas para a prática pedagógica dos professores.

Pergunta-se: esses professores são de fato formados adequadamente para a docência do ensino superior? As trajetórias de formação conferem conhecimentos pedagógicos para os dilemas da docência e para o exercício satisfatório da respectiva atividade profissional?

Os professores nas instituições de ensino superior podem ser separados em diferentes categorias. Contudo, duas delas nos parecem relevantes: os docentes nas instituições públicas e os que ingressam para o exercício profissional nas instituições privadas.

Em relação às instituições públicas de ensino superior, o modelo mais adotado de contratação desses docentes é o regime de dedicação exclusiva e integral às atividades do ensino, da pesquisa, da extensão e administrativos. Convivem com esse modelo outras modalidades, como a contratação de professores substitutos com carga horária flexível, professores visitantes, bem como colaboradores e convidados de instituições nacionais e estrangeiras, professores voluntários, entre outros.

No que se refere às instituições privadas do ensino superior, o modelo adotado é, na maioria das vezes, o de professor horista – contratado pelo regime de hora de trabalho, que também convive com outras modalidades, como a figura do professor visitante, em regime de dedicação exclusiva, convidados, monitores, dentre outros.

Os professores em exercício nas instituições públicas de ensino em regime de dedicação exclusiva estão, em sua maioria, voltados para uma formação científica associada à docência no ensino superior. No ensino superior privado, encontramos predominantemente docentes com uma formação na sua área específica (advogados, engenheiros, médicos, dentistas, etc.) e eles, muitas vezes, em busca de uma segunda fonte de renda, sendo que a maioria são profissionais autônomos.

Essa realidade é analisada por Cunha (2009), o qual buscou compreender as razões que motivam um docente da educação superior, com origem em áreas específicas, a procurar uma formação de mestrado ou doutorado no campo da educação. Muitos deles, de acordo com a autora, estão procurando “compreender melhor o que fazem, enquanto docentes, explicitando certa insatisfação com as práticas que vinham realizando” (p. 87).

Buscam, também, uma legitimação profissional, além do desejo de ampliar o horizonte reflexivo e teórico da formação. Contudo, há que se levar em consideração que “as motivações nem sempre pressupõem processos sistemáticos de reflexão prévia [...]. Diferentes fatores se imbricam e resultam em uma tomada de decisão que interfere na trajetória de formação de cada docente” (CUNHA, 2009, p. 89).

Ao refletir sobre docência universitária, Cunha (2007, p. 83) concluiu que ela é “uma atividade complexa”. Faz-se necessário que o docente, portanto, se prepare de maneira bastante cuidadosa para o exercício da profissão, visto que a dimensão de totalidade de sua formação docente envolve uma multiplicidade de saberes. Não lhe cabem mais as especialidades, pois a “complexidade não abre mão da dimensão da totalidade” (p. 84). Isso significa, então, que o discurso de que “quem sabe fazer sabe ensinar” (CUNHA, 2007, p. 84), que deu sustentação à lógica do recrutamento docente, deve ser reavaliado.

Pode-se inferir que a formação do professor universitário esteve calcada na crença de que a docência universitária se faz a partir dos conteúdos de sua área de graduação, ou seja, o professor engenheiro deve dominar o conteúdo das engenharias, da mesma maneira que o professor arquiteto deve dominar o conhecimento acerca do desenho e construções físicas e decorações de ambientes, ou o professor historiador que se atém aos eventos ocorridos ao longo da história da humanidade, e assim por diante. Sendo assim, elucidamos, a caráter de reflexão, as palavras de Franco (2009) ao dizer que:

O pressuposto era o de que o conhecimento do conteúdo é condição necessária e suficiente para formação e para o bom desempenho do professor. A especificidade dos saberes pedagógicos não era considerada como componente necessário à formação docente. Assim, os professores na universidade foram se constituindo na prática, o que legitimou a representação de que a formação pedagógica não era necessária a tal exercício profissional. (FRANCO, 2009, p. 12)

Entende-se que alguns professores universitários ainda possuam uma visão simplista do que é ser docente do ensino superior. Isso porque compreendem que os saberes pedagógicos são frutos de um dom, de um conhecimento prévio ou de um saber aplicar técnicas e métodos. Ou mais, acreditam que os saberes pedagógicos são o resultado de um saber transmitir conteúdos pedagógicos que são "sinônimos de saberes decorrentes do exercício repetitivo dos procedimentos metodológicos" (FRANCO, 2009, p. 13).

Na nossa visão, o que eles ainda não conseguiram assimilar é que a prática docente universitária possui uma relação dialética entre saberes e professores, haja vista que a atividade docente "transforma os sujeitos pelos saberes que vão se construindo, ao mesmo tempo em que os saberes são transformados pelos sujeitos dessa prática" (FRANCO, 2009, p. 13).

Essa tradição acadêmica, percebida em diversos cursos, acabou por afastar o campo da pedagogia da educação superior. A dimensão pedagógica não tem sido incorporada pela pesquisa científica, primor do prestígio de ensino, fazendo com que os saberes da docência sejam rechaçados. Pode-se dizer, nesse sentido, que "o conhecimento pedagógico tem pouco prestígio na universidade pelas condições históricas e culturais, é importante compreender que, pelas mesmas razões, a pedagogia pouco produziu conhecimentos sistematizados nessa direção" (CUNHA, 2009, p 84).

Dentro desse contexto, é válido frisar o conhecido "paradigma conservador na formação de professores", na medida em que ele – segundo

Behrens (2007, p. 442) – está relacionado com a abordagem enciclopédica da formação docente, ou seja, “o preparo para ser professor, por muitos séculos, permaneceu focalizado exclusivamente no domínio do conteúdo”, pois “o docente precisava ter domínio do conhecimento para ministrar uma ou mais disciplinas”. Garcia (1999, p.33), citado por Behrens (2007, p. 442), refere-se à formação conservadora enciclopédica de professores como um processo “de transmissão de conhecimentos científicos e culturais de modo a dotar os professores de uma formação especializada, centrada principalmente no domínio de conceitos e estrutura disciplinar da matéria em que é especialista”.

Ademais, o que se tem observado, em grande medida, é uma procura incessante dos professores por cursos de pós-graduação *strictu sensu*, vendo-os como milagrosos no sentido de poderem ofertar a esses docentes uma base teórica, metodológica e prática pedagógica que a eles não lhes foram concedidas ao longo de sua formação – base. Cunha (2007, p. 85) assevera quando afirma que:

[...] a carreira universitária se estabelece na perspectiva de que a formação do professor requer esforços apenas na dimensão científica do docente, materializada pela pós – graduação *strictu sensu*, nos níveis de mestrado e doutorado. Explicita um valor revelador de, para ser professor, universitário, o importante é o domínio do conhecimento de sua especialidade e das formas acadêmicas de sua produção.

Sendo assim, pode-se dizer que a docência, como atividade profissional, deixou de ser prioridade das instituições e dos próprios professores, visto que lhes foram atribuídas três funções, a saber: o ensino (a docência), a pesquisa e a administração. Contudo, é válido ressaltar que a profissionalização docente está intimamente ligada aos processos de aprendizagem dos alunos e no modo como agem para que eles aprendam.

Dessa forma, é preciso que os professores universitários não sejam apenas bons cientistas ou bons administradores, mas também bons formadores. “Não basta conhecer o conteúdo de uma disciplina, para se tornar automaticamente, um bom professor; assim, também, não basta ser um bom pesquisador para saber, automaticamente, transformar a sala de aula num espaço de pesquisa” (FRANCO, 2009, p. 23). Por essa razão, entendemos que as práticas pedagógicas na universidade precisam ser ressignificadas e, para isso, deve haver “a socialização da pesquisa com os práticos” (FRANCO, 2009, p. 24).

Isso significa, em nossa concepção, que uma das maneiras viáveis de se conseguir romper com resquícios do ensino tecnicista no âmbito universitário é por meio da pesquisa, visto que ela possibilita a criação de novos conhecimentos acadêmicos em torno do professor e do aluno e, conseqüentemente, a produção de novos significados. Franco (2009, p. 29), então, afirma que:

[...] a prática pesquisadora é uma condição fundamental para produzir mudanças nos sujeitos, nos conhecimentos e nas estruturas organizacionais da prática. Aliar processos investigativos à prática é uma forma de aliar produção de conhecimentos com mudanças na prática, de forma que os professores ensinem mais e melhor e os alunos aprendam também de forma mais intensa e significativa. Mais que isso, a prática que integra a pesquisa e a extensão, tem mais condições de produzir novos significados para a formação de futuros profissionais. Essa prática integrada tem mais condições de mobilizar os saberes coletivos, dos alunos e dos docentes.

Ainda,

A pesquisa na prática docente pode produzir rompimentos nas concepções tecnicistas de docência, gerando a possibilidade de ressignificação das relações entre teoria e prática, podendo tornar-se um movimento importante na luta coletiva por melhores condições de trabalho e para a reconsideração

da importância do conhecimento produzido coletivamente, por alunos e docentes.

Dessa forma, não basta ter o conhecimento específico de sua área, o professor também deve saber manejar, em suas aulas, os saberes pedagógicos. Isso porque a pedagogia universitária, segundo Lucarelli (2000, p. 36), citado por CUNHA (2009, p. 85), é um espaço de conexão de “conhecimentos, subjetividades e cultura, exigindo um conteúdo científico, tecnológico ou artístico altamente especializado e orientado para a formação docente”. Ademais, segundo Veiga, Araújo e Kapuziniak (2005), a pedagogia deve ser humanizada e, também, ter uma profissionalização não reprodutora.

Verifica-se assim a necessidade de se debruçar em questões teóricas epistemológicas sobre a formação do professor. Dentre elas, destaca-se, em especial, a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, visto que todo professor do ensino superior é pesquisador. Um ponto, também, bastante inquietante se encontra na transposição didática, isto é, no hiato entre conhecimento teórico e conhecimentos pedagógicos para que os últimos possam ser transformados em saberes pedagógicos. Enfim, há que se refletir na própria formação pedagógica do professor.

2 Docência na universidade

A docência na universidade geralmente é realizada por profissionais de diversas áreas do conhecimento, tais como advogados, médicos, engenheiros, contadores, administradores que desenvolvem a docência universitária paralela a sua função como profissionais autônomos (BEHRENS, 1998).

A prática desses profissionais geralmente está alicerçada na sua formação específica como apontamos acima, uma vez que sua prática e a proposta pedagógica do curso visam à formação de um novo profissional

para atender aos novos modos de produção e às exigências do mundo mercadológico (MASETTO, 1998).

Assim, o fato de os profissionais exercerem poucas horas de trabalho não tira o mérito da qualidade do trabalho deles, pois ao entrarem em uma sala de aula, contagiam os alunos com as suas experiências de vida e os desafios do mundo moderno (BEHRENS, 1998). No entanto, buscam, em sua maioria, construir uma proposta de formação baseada em uma perspectiva técnica, entendida aqui como uma ação direcionada para os fins econômicos e em resposta aos problemas da prática. Ou seja, uma formação que centra o desenvolvimento deles na construção de competências para o exercício técnico-profissional (VEIGA, 2005). Conforme a autora, essa perspectiva visa apenas à instrumentalização na formação do sujeito, colocando de lado outras questões advindas das relações materiais e sociais que poderão influenciar o desenvolvimento do profissional.

Ao ingressarem no ensino superior, poucos professores apresentam uma formação pedagógica para desenvolver suas atividades, tornando uma ação simplista e prescritiva, voltada a um saber e fazer prático. Pimenta e Anastasiou (2008) apontam que os profissionais, ao ingressarem no ensino superior, recebem da coordenação e/ou departamento do curso a relação das disciplinas e atividades que devem ser desenvolvidas por eles no âmbito da universidade.

Para as autoras, a maioria das instituições não busca proporcionar aos professores uma formação que lhes apresente as possibilidades e limites que podem encontrar no desenvolvimento da atividade docente. Nesse caso, a prática do professor “restringe numa dimensão do tecnólogo do ensino, na qual o processo educacional fica reduzido a algumas variações ligadas à relação custo-benefício” (VEIGA, 2009, p. 17).

A maioria das instituições e os profissionais partem do princípio de que a formação do professor deve acontecer apenas em nível da educação básica, ou então que a formação específica do professor já é elemento suficiente para formar um novo profissional, deixando assim, a dimensão da

aprendizagem do aluno e professor em segundo plano. Ou, que o papel do professor é apenas o de transmitir um saber acumulado a nossas gerações, tornando assim, um detentor da verdade devido sua experiência no campo de atuação.

Nessa direção, devemos superar o histórico do trabalho docente baseado numa perspectiva como representante para transmitir o saber acumulado pela humanidade ao longo da história, ou guardião dos bons costumes da cultura (CUNHA, 2007), ou apenas como mero tecnólogo do ensino. cremos que o desenvolvimento da ciência e as novas formas de relações sociais têm exigido do professor uma nova postura diante ao processo de ensinar e não apenas uma formação e prática profissional voltada à construção de competências e técnicas.

Desse modo, do professor é cobrado domínio de sua área específica e conhecimento das propostas pedagógicas do ato de ensinar, pois a mera instrumentalização dos sujeitos não é garantia para a formação e desenvolvimento profissional. Sabemos que muitos professores buscam realizar a prática pedagógica alicerçada na visão do mercado de trabalho, até mesmo pelas exigências institucionais, no entanto, mesmo diante desses dilemas não podem ignorar as outras faces do processo de formação do aluno. Faz-se necessário reforçar a ideia de que a formação do aluno deve ir além da formação apenas técnica, ou seja, é preciso investir em todos os níveis de formação desde o planejamento da aula até à formação permanente do professorado.

Somado a isso, o professor não se restringe à sala de aula, visto que ele deve ter conhecimento de currículo, de pesquisa, gestão, extensão e avaliação, seja em ambiente da administração da universidade seja no contexto da sala de aula (MASETTO, 2003). Assim, não se sustenta mais um professor que apenas apresente domínio em sua área específica de formação e busca transmitir aos alunos, entendidos como sujeitos passivos do processo como percebemos ao longo da história da universidade, “[...] a docência implica desafios e exigências: são conhecimentos específicos para exercê-la

adequadamente, ou, no mínimo, é necessária a aquisição dos conhecimentos e habilidades vinculados à atividade docente para melhorar sua qualidade” (ZABALZA, 2004).

Portanto, para o teórico não é mais cabível que o professor proponha uma formação, em que ocupa o centro do processo do ensino-aprendizagem, visto que hoje é focado no contexto de globalização a participação ativa dos sujeitos nas relações sociais. Desse modo, ser docente é proporcionar um ensino que busque promover a prática alicerçada na ação ética e preocupada com a aprendizagem dos alunos. Não negamos a importância da formação profissional no ensino superior, enfatizamos apenas que o objeto do trabalho do professor antes de tudo “são seres humanos e, por conseguinte os saberes dos professores carregam as marcas do ser humano” (TARDIF, 2002, p. 266) e que seu trabalho seja compreendido na sua perspectiva educativa.

Nesse sentido, antes do professor desenvolver uma proposta pedagógica, deve conhecer o seu contexto de atuação e os sujeitos participantes daquele processo. A prática docente deve partir do reconhecimento da identidade dos sujeitos envolvidos, das suas histórias de vida. O professor precisa conhecer a realidade dos alunos, suas limitações como um ser em processo de formação.

O professor deve se reconhecer como um sujeito em processo contínuo de formação e desenvolvimento profissional, pois “sua profissão envolve um processo que se constrói ao longo da trajetória formativa dos sujeitos” (ISAIA; BOLZAN, 2007, p. 161). Para os autores, o desenvolvimento do trabalho do professor é construído por meio de uma rede de relações, seja na dimensão individual ou coletiva, concretizada no compartilhar das experiências e vivências ao longo da sua trajetória de vida e profissional.

Assim, a trajetória formativa do professor é construída ao longo da sua caminhada, como pessoa e profissional, e assim, seu aluno vai adquirindo saberes e identificações ao longo das suas experiências de vida social e profissional. Entretanto, essas mudanças no pensar e agir docente

“são processos complexos que necessitam compromisso ético-político e reorganização de saberes e conhecimentos do professor”, e a autora completa: “nesse espaço não há lugar para o espontaneísmo nem para a acomodação” (CUNHA, 2007, p 17).

Logo, o professor não pode ser um sujeito que concebe o conhecimento como meio de alienação e/ou opressão, “ou mesmo partir da ideia do conhecimento enquanto entendimento e compreensão da realidade” (LUCKESI, 2005, p. 50), desenvolvido no social e histórico. O docente deve buscar o desenvolvimento do trabalho pedagógico alicerçado numa revisão e (re)construção constante da sua prática, de maneira crítica e reflexiva. Entendemos a sua prática como ato político, espaço de lutas, concorrências e espaços de poder (VEIGA, 2005).

Sendo assim, a prática do professor, numa dimensão holística, ganha real importância, visto que a ação docente não pode apenas ficar fechada aos ditames do currículo formal, o professor precisa conhecer e ensinar também aos alunos a cultura, conceito este que “extrapola a ideia de costumes e tradições e incorpora os mecanismos de controle, como planos, normas, regras e instruções que regem a conduta que, de alguma forma desenha a prática educativa” (CUNHA, 2007, p. 16).

O papel da docência, independente da área de atuação do professor, é de contribuir para a formação de sujeitos críticos que buscam, por meio da educação, a possibilidade de crescimento pessoal e desenvolvimento profissional, embora “mudar essas condições exige uma intervenção consciente em todos os domínios e em todos os níveis da nossa existência individual e social” (MÉSZÁROS, 2008, p. 59).

Desse modo, é fundamental uma revisão constante das práticas desenvolvidas no âmbito da universidade, a fim de compreendermos como tem sido consolidada a formação dos alunos e para quais fins, com o propósito de analisar, diagnosticar e promover superações que permitam a emancipação crítica e o entendimento do papel que cada pessoa ocupa naquele contexto.

Em outras palavras, é romper com o processo de alienação e acomodação dos sujeitos em busca de uma emancipação crítica para além do capital³. Nessa dimensão, a docência universitária não pode ser assumida em espaço/tempo limitado em determinado contexto, mas como desenvolvimento contínuo de consciência e olhar críticos dos sujeitos como mecanismo de compreensão e possibilidade de transformação social.

Em outro ângulo, as novas configurações sociais (CASTELLS, 1999) – caracterizadas pela flexibilização dos modos de produção, desenvolvimento da cultura digital, a dimensão entre o urbano e rural, a inserção da mulher no mercado de trabalho, o surgimento de novos movimentos sociais e a crise de alguns sistemas de economia – impõem também ao aluno algumas posturas de mudanças e não apenas ao professor.

Segundo Behrens (1998), a representação do aluno na qualidade de sujeito passivo do processo, precisa ser superado no ensino superior, pois as atuais demandas sociais têm exigido, cada vez mais, pessoas e profissionais com competências e habilidades na produção de conhecimento e sensibilidade de trabalhar de modo cooperativo e partilhado. Assim, as exigências não partem apenas para a prática dos professores, é necessário também que os alunos compreendam a importância da educação na sua formação e desenvolvimento profissional (MASETTO, 2003).

Para o teórico, os alunos precisam também desenvolver um papel ativo no seu processo de formação, não apenas memorizar e buscar competências técnicas para sua futura atuação no mercado de trabalho, mas sim desenvolver habilidades e pensamento crítico na superação de diversos problemas que poderá encontrar ao longo da sua trajetória formativa. Assim, a interação aluno-professor assume um lugar de destaque, pois essa:

³ Segundo Mészáros (2008, p. 27, grifo do autor), “é necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente”. Cf. MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2008.

[...] se manifesta na atitude de mediação pedagógica por parte do professor, na atitude de parceria e co-responsabilidade [sic] pelo processo aprendizagem entre aluno e professor e na aceitação de uma relação entre adultos assumida por professor e aluno (MASETTO, 2003, p. 48).

Nesse sentido, o trabalho coletivo em sala de aula é um momento profícuo para estabelecer os laços de confiança, responsabilidade de crescimento crítico de todos os envolvidos no processo. Entendemos que a maturidade do aluno não será desenvolvida em questões de segundos, mas acreditamos que a relação construída pelo professor e aluno pode possibilitar o desenvolvimento pessoal e profissional de ambos. É por isso que o trabalho do professor não pode ser analisado como uma ação isolada e construída por um sujeito, mas sim por diversos sujeitos e contextos. Nessa ótica, os envolvidos no processo são eternos aprendizes que buscam, por meio das relações estabelecidas, a compreensão para a realidade vivenciada.

Nesse sentido, é necessário que se estabeleça, no campo da docência universitária, uma práxis emancipatória (LUCKESI, 2005), em que as relações intersubjetivas podem ser mecanismos de entendimento e formação entre os sujeitos. Ou seja, é urgente a necessidade de o professor e aluno compreenderem que a construção do conhecimento é fruto de um trabalho coletivo, no qual é fundamental a exploração dos saberes advindos das práticas sociais em debate com os conhecimentos ensinados nos bancos da universidade, em outras palavras:

Uma prática escolar adequada e, por consequência, uma prática universitária satisfatória, deve ter presente este entendimento do conhecimento e do processo. É impossível fazer da universidade um centro crítico de produção de conhecimento, caso não se assuma o significado fundamental do ato de conhecer e seus mecanismos epistemológicos. (LUCKESI, 2005, p. 59)

Nessa perspectiva, a emancipação defendida por Luckesi (2005) não se constrói no vazio e por um único sujeito, mas com os outros sujeitos inseridos num contexto maior, em que as respostas ou verdades ditas absolutas ao longo da humanidade são passíveis de revisão e reconstrução constante entre os sujeitos. Desse modo, o professor-aluno e o aluno-aluno aprendem e constroem o conhecimento por meio da prática contextualizada, não apenas na dimensão técnico-instrumental, mas também do talento, desejo, intuição, emoções e sentimentos (SOUZA, 2009).

Além disso, essa prática não é fixada apenas na dimensão empírica, mas sim na dimensão de conhecimentos e saberes científicos, pedagógicos e políticos. Sendo assim, a proposta da docência universitária é uma atividade complexa que exige do professor conhecimentos específicos e habilidades pedagógicas, pois ela “possibilita ao docente, pela ação educativa, a construção de consciência, numa sociedade globalizada, complexa e contraditória” (PIMENTA; ANASTASIU; CAVALLET, 2003, p. 271).

Por outro lado, a proposta da docência universitária permite compreender a dimensão profissional, garantindo aos professores os mesmos direitos e deveres como os demais profissionais da sociedade, além de poder despertar para o desenvolvimento de políticas institucionais sistemáticas que contribuam com a promoção da docência no âmbito da academia (CUNHA, 2007), pois é necessário que o ensino superior seja um espaço/tempo de construção permanente de formação e pensamento crítico, seja na relação professor-aluno e aluno-aluno e demais membros da comunidade escolar.

Considerações finais

A formação do professor universitário é de valor inquestionável, uma vez que ele é o intérprete e o distribuidor de uma leitura de mundo e de transformação dessa leitura de mundo em conteúdos científicos, acadêmicos e curriculares na forma tanto de disciplinas quanto de saberes curriculares.

A declaração universal do ensino-pesquisa em âmbito mundial e ensino-pesquisa-extensão incorporado ao contexto latino-americano e de outros continentes consagrados como dimensão indissociável do exercício da docência no ensino superior implicam dilemas de natureza complexa para os especialistas na área, para as instituições e para os docentes.

O ensino nas instituições de educação superior é tarefa de natureza complexa ainda pouco compreendida tanto pelos seus sujeitos – os professores – quanto pelos demais atores envolvidos: instituições, alunos, órgãos fomentadores. O fato é que cada vez mais se registram reclamações sobre a ausência e a necessidade de instrumentos de natureza pedagógica que possibilitem o exercício de uma prática de qualidade no ensino superior.

Muitos professores se queixam da falta de conhecimentos específicos de natureza pedagógica para o exercício da docência no ensino superior. Os alunos também se queixam, de forma recorrente, da ausência de uma didática por parte dos professores do ensino superior para a abordagem dos conteúdos específicos de cada disciplina.

Diante do problema, as instituições, por vezes, não sabem o que fazer, pois o docente é habilitado e possui uma certificação para a docência no ensino superior, o que subentende que está preparado para tal tarefa e, em outras situações ainda pouco difundidas, vemos também iniciativas pioneiras que buscam instituir programas de formação pedagógica com vistas a possibilitar, aos docentes e às próprias instituições, a superação dos dilemas inerentes à falta dessa formação pedagógica no âmbito da prática docente no ensino superior.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, órgão responsável pelo credenciamento e avaliação dos programas de pós-graduação em nível de Mestrado e Doutorado, nos últimos anos, vem orientando a implementação do estágio de docência no ensino superior no âmbito desses cursos – obrigatório para os estudantes bolsistas e facultativo para os demais – como forma de responder aos dilemas colocados à formação dos docentes para o exercício profissional nesse nível de ensino.

O fato é que esses dilemas evidenciam a complexidade do ensino nas instituições de educação superior de tal forma que a formação pedagógica dos docentes é uma das principais questões colocadas neste contexto.

A eleição da pesquisa como tarefa primordial e fundante da docência no ensino superior implica num dilema central para os estudos na área: A formação do pesquisador basta para o exercício da docência no ensino superior? Os programas de pós-graduação *stricto sensu* ao nível de mestrado e doutorado, amparados em uma tradição de formação científica, preparam os seus egressos para a docência no ensino superior?

A formação do pesquisador é, de fato, indispensável à formação do professor para a docência no ensino superior, contudo, somente ela não basta e se mostra deficitária quanto às dimensões das habilidades e competências necessárias para o exercício da docência. Para além da formação científica, a formação dos conteúdos curriculares, que conduzem a habilitação profissional e das habilidades e competências pedagógicas, completam essa formação.

A extensão universitária, representada como um dilema da formação profissional para a docência no ensino superior, está relacionada ao desafio da aplicabilidade dos conhecimentos científicos, sejam esses desenvolvidos no âmbito do ensino, ou oriundos da produção científica dos docentes. Nesse contexto, o diálogo e a interação com a comunidade e com a sociedade – seja por meio da divulgação da produção acadêmica dos docentes, ou por meio da aplicação prática desses conhecimentos à resolução e resposta aos problemas sociais emergentes apresentados às instituições de ensino superior – constituem-se como o foco da ação extensionista dos docentes do ensino superior.

A formação pedagógica para a docência no ensino superior articula a dimensão da extensão universitária, por um lado, à necessidade de incorporação de uma formação profissional que possibilite ao docente o trabalho com as temáticas relativas às demandas da sociedade, dentre as quais a formação continuada dos profissionais nas diferentes áreas de

especialidades, as questões próprias do ensino e da educação básica, as questões do desenvolvimento econômico e da inclusão social, entre outros. Por outro lado, ele próprio – o docente do ensino superior – também é público-alvo de ações de extensão universitária que têm como foco, por exemplo, programas de formação continuada de natureza pedagógica para esses docentes.

A formação pedagógica para os docentes do ensino superior devem articular as respostas aos dilemas do ensino às questões postas no âmbito da formação científica e da formação para o diálogo com a sociedade por meio das ações de extensão. Se a função do docente é definida através da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, a formação pedagógica deve contemplar essas três dimensões.

Entende-se, portanto, que por trás da figura do professor universitário, existe um ser humano, com todos os seus anseios e lutas, mas, ao mesmo tempo, com todas as suas limitações, receios, dúvidas e frustrações. Alguns desses professores, ainda lamentam as lacunas existentes em sua formação acadêmica em termos dos saberes da Pedagogia. Eles os julgam necessários para conseguirem realizar uma prática docente de maneira consistente e produtiva; contudo, sabem que não possuem uma base pedagógica para realizar tal intento.

Sendo assim, os professores universitários deveriam realizar um constante e contínuo processo de autoavaliação, vislumbrando detectar as lacunas de seu processo formativo, visto que muitos componentes do corpo docente do ensino superior compreenderam e, ainda, continuam compreendendo suas práticas docentes como frutos de um ensino tecnicista. Apesar de várias contribuições teóricas e epistêmicas realizadas para esse contributo, os esforços acadêmicos devem sempre continuar, a fim de possibilitar reflexões nas instituições de ensino superior que conduzam o corpo docente a refletir sobre a importância do elemento didático nas aulas, acrescentado ao conhecimento específico da área de formação inicial do professor.

Referências

BEHRENS, Marilda Aparecida. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, Marcos Tarciso. (Org.). *Docência na universidade*. Campinas, SP. Papyrus, 1998.

_____. *O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários*. Porto Alegre (RS), 2007, n.3 (63), p.439 – 455, set./dez.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CUNHA, Maria Isabel. O lugar da formação do professor universitário: a condição de profissional em questão. In: CUNHA, Maria. I. (Org.). *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas: Papyrus, 2007.

_____. *O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós- graduação em educação em questão*. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v.9, n. 26, p. 81 – 96, jan./abr., 2009.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino aprendizagem*. Cadernos Pedagogia Universitária USP, 2009.

ISAIA, Silvia Maria Aguiar; BOLZAN, Dóris, Pires Vargas. Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para a educação superior. In: CUNHA, Maria. I. (Org.). *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas: Papyrus, 2007.

LUCKESI, Cipriano. et al. O conhecimento como compreensão do mundo e como fundamentação da ação. In: LUCKESI, Cipriano, et al. *Fazer Universidade: uma proposta metodológica*. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MASETTO, Marcos Tarciso. *Competência Pedagógica do Professor Universitário*. São Paulo, Summus, 2003.

_____. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, M. (Org.). *Docência na Universidade*. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro. Universidade: Inovações pedagógicas e complexidade. In: GUIMARÃES, Valter Soares. *Formação e profissão docente: cenários e propostas*. Goiânia: Ed. PUC-Goiás, 2009.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. In: TARDIF, Maurice. *Saberes docentes: formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos; CAVALLET, Valdo José. Docência no ensino superior: construindo caminhos. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Ed. Unesp, 2003.

_____. ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

VEIGA, I.P. A; ARAÚJO, J.C.S; KAPUZINIAK, C. *Uma construção ético-profissional*. Campinas, SP: Papirus, 2005 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

ZABALZA, Miguel. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artemed, 2004.

Recebido em outubro de 2015.

Aprovado em janeiro de 2016.