

DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: ENTRE CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES

Maria Elyara Lima de Oliveira; Mirela Máximo Bezerra Silveira; Maria Rafaela Oliveira;
Orientadora: Cecília Rosa Lacerda

*Universidade Estadual do Ceará (elyaraoliveira10@gmail.com); Universidade Estadual do Ceará
(mirela.bezerra2014@yahoo.com.br); Universidade Estadual do Ceará (rafaoliveira800@gmail.com);
Universidade Estadual do Ceará (cecilia.lacerda@uece.br).*

RESUMO: Nos últimos anos à docência do Ensino Superior no Brasil, têm sido palco de muitas reflexões e questionamentos, principalmente a partir da reestruturação das políticas públicas educacionais ao advento do neoliberalismo, marcadas pela ênfase na avaliação em todos os níveis de ensino. Neste cenário, tem se observado a importância de se indagar sobre o modo como o docente de nível superior tem se configurado enquanto profissional e, até que ponto sua ação tem conseguido atender aos princípios do processo de ensino e aprendizagem que desenvolve, bem como, da realidade social em que atua. Esse estudo teve como objetivo compreender os limites e as possibilidades postas ao papel do docente do Ensino Superior, refletindo sobre a importância dos conhecimentos didático-pedagógicos na ação desses profissionais. Para atender a tal finalidade, foram escolhidos como aspectos metodológicos a abordagem qualitativa que se realizou por meio da Pesquisa Bibliográfica. Usou-se como técnica de coleta de dados, a documentação, por meio de leituras e fichamentos. A reflexão sobre os aportes teóricos analisados nos leva a alguns apontamentos. Dentre estes, se destaca a compreensão de que o papel do docente do ensino superior é uma estrutura complexa, que envolve a percepção de três esferas fundamentais: o contexto social e educacional; os aspectos formativos e de construção de identidade, tanto de cunho individual como da conjuntura educativa e, o modo como os saberes e os conhecimentos didático-pedagógicos se entrelaçam na configuração da prática docente. Pode-se concluir que quando se questiona a posição do professor deste nível em virtude dessas três dimensões, torna-se possível compreender o quão complexa se constitui o desenvolvimento da ação docente universitária, uma vez que ainda se apresentam muitos limites para a sua realização com qualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Prática Docente, Conhecimentos didático-pedagógicos, Ensino Superior.

INTRODUÇÃO

O papel do professor do Ensino Superior tem sido palco de muitas discussões no cenário educacional. A ação docente desenvolvida por este profissional necessita de reflexão tanto no que concerne à aprendizagem, quanto sobre as finalidades que se almejam para este nível de ensino, frente ao contexto sociocultural e econômico que vivenciamos. O aporte dos conhecimentos da Didática se apresenta como possibilidade de dialogar com as várias dimensões envoltas a ação docente, bem como, apresentar perspectivas de intervenção neste sentido.

As preocupações científicas no campo do conhecimento didático se iniciaram no âmbito da Educação Básica, para só em meados do século XX chegarem ao Ensino Superior.

Até esse momento não havia preocupações no tocante a formação do docente deste nível e a ação que realizava. É somente no Congresso sobre Didática que aconteceu em Gand, Bélgica, no ano de 1954, que se começa a questionar o modo como esse nível de ensino tem se constituído em relação à docência, suas implicações e influências no contexto social (RODRIGUES et al, 2011).

Observando a história da Educação Superior no Brasil vê-se que esta esteve por um longo período voltada ao aprimoramento intelectual de um público limitado, composto pelos membros da elite social do país. As primeiras instituições de ensino foram baseadas nos moldes da organização jesuítica, que influenciaram não somente a educação básica, mas, também o nível superior, priorizando o aspecto analítico e rigoroso na apropriação dos conceitos.

O Ensino Superior se inicia no Brasil no ano de 1808, com as Escolas Isoladas, época em que o país ainda era colônia. O modo de organização dessas escolas era pautado nesse período pelo Modelo *Franco-napolêônico* que enfatizava o caráter profissionalizante e fragmentado dos cursos. Sua finalidade estava centrada na formação dos burocratas, no sentido de desenvolverem melhor as funções do Estado (PIMENTA e ANASTASIOU, 2014). Outro modelo que perpassa o Ensino Superior no Brasil é o Alemão ou *Humboldtiano*, que surgiu no final do século XIX em meio ao contexto de reestruturação alemã, em face do seu eminente atraso desenvolvimentista na Revolução Industrial. Este representou avanços em relação aos dois anteriores, uma vez que, o conhecimento passa a ser reelaborado por meio da pesquisa, necessitando de um trabalho que envolve o diálogo com o próprio conhecimento e, de professor e alunos, que vão estar envolvidos na construção de um conhecimento científico mais elaborado.

O aspecto negativo que se observa nesse modelo se dá pela separação que se faz entre conhecimento profissional e conhecimento científico, fator esse que influencia o Sistema de Ensino Superior Norte-americano e chega ao Brasil pelos acordos MEC/USAID. É nesse contexto que no período militar ocorre a Reforma do Ensino Superior por meio da Lei nº 5.540/1968 que apresenta como mudanças a separação entre a formação de profissionais que acontece na graduação e a dos pesquisadores e docentes, que deve acontecer na pós-graduação. É importante salientar que em período anterior a Ditadura Militar, começaram a ser desenvolvidos no Brasil, no cerne das universidades, vários movimentos educacionais. Movimentos estes, que já buscavam uma reelaboração do conhecimento no âmbito do contexto acadêmico, por meio da pesquisa e da concepção de que este não pode ser jamais dado como estanque e imutável.

Após muitas lutas que se travaram no cenário sociocultural, político e educacional do país, alcança-se em 20 de dezembro de 1996, a sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96, que altera grande parte das diretrizes postas no período militar. Abordando, por exemplo, que deve haver uma preparação e não a formação dos professores do ensino superior nos cursos de pós-graduação stricto sensu. Com as mudanças ocorridas no contexto social, pela influência do avanço tecnológico e científico, este nível é tido atualmente como exigência social e econômica. Os professores figuram nesse cenário como profissionais essenciais à transformação social, o que denota a necessidade de mais investimentos em sua formação e desenvolvimento profissional.

Podemos questionar nesse sentido “quais as possibilidades e limites postos ao docente do Ensino Superior, considerando a complexidade de elementos que perpassam sua ação?”, sendo necessário pensar também “até que ponto a Didática enquanto campo de conhecimento se insere como suporte a ação docente neste nível de ensino?”. No sentido de problematizar estes questionamentos é que nos propomos a desenvolver este estudo buscando atender aos seguintes objetivos: compreender quais limites e possibilidades que se instauram frente ao papel do docente do Ensino Superior; refletir sobre a importância dos conhecimentos didático-pedagógicos no desenvolvimento da ação docente dos professores deste nível.

A necessidade de desenvolver este estudo surgiu a partir da percepção de que existe um conflito de discursos em relação ao modo como a ação do docente do Ensino Superior, tem se configurado no cenário educativo. Dentre estes, se destaca: de um lado a ideia de que ao professor deste nível é necessário somente o domínio dos conteúdos da disciplina específica a ser lecionada e a capacidade de comunicar-se fluentemente; e, de outro, temos os posicionamentos de determinados grupos de docentes e discentes que revelam a necessidade de que este profissional deve possuir saberes e habilidades para além do repasse de conteúdos, buscando desenvolver aulas que permitam um diálogo não somente entre os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, mas com os conceitos trabalhados.

Torna-se relevante assim, desenvolver uma análise mais profunda sobre a questão da docência no ensino superior, no sentido de possibilitar subsídios para melhor compreensão e fomento de modificações neste nível, em que as discussões em relação aos outros níveis ainda se encontram no início de sua caminhada. Refletir nessa perspectiva permite ainda rever as finalidades que estão sendo postas para a formação dos futuros profissionais, desvelando as implicações da ação destes no contexto social, uma vez que a qualidade do ensino desenvolvido nas universidades e demais Instituições de Ensino Superior (IES) está

diretamente ligada ao modo como esses profissionais que estão sendo formados desenvolverão suas atividades.

METODOLOGIA

Dentre os caminhos metodológicos que possibilitaram a realização desse estudo, a Abordagem Qualitativa se apresentou como a opção metodológica mais coerente, pois como diz Minayo (2009, p. 21): “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores, das atitudes [...]” nos ajudando desse modo, a compreender o objeto de estudo levando em conta os vários elementos a que este possa estar relacionado. Em se tratando de uma problemática tão ampla como a questão do papel docente no Ensino Superior, desenvolver a discussão nessa perspectiva se mostra fundamental à proporção que todo o processo educativo envolve o trabalho com os seres humanos e o modo como se relacionam entre si e as esferas que fazem parte de sua constituição.

Dentro desse tipo de pesquisa, nos utilizamos como técnica de coleta dos dados teóricos a Documentação que “[...] é toda forma de registro e sistematização de dados, informações, colocando-os em condições de análise por parte do pesquisador. [...]” (SEVERINO, 2007, p. 124). Esta foi assim conduzida por meio das leituras e realização de fichamentos que se mostraram essenciais nesse sentido, ao permitirem a análise do tema de forma mais profunda por meio do aporte teórico e de outros documentos.

Nossa reflexão se voltou desse modo, ao desvelamento das contribuições de autores renomados no campo das discussões sobre educação, em específico dos aspectos didático-pedagógicos, como Libâneo (2013) e Candau (2014), perpassando também as discussões mais recentes sobre o contexto do Ensino Superior e o papel docente, abordados por Pimenta e Anastasiou (2014), dentre outras.

CONTEXTO SOCIAL E CONDIÇÕES DE TRABALHO

A formação de professores e o papel que a didática desempenha precisam ser pensados frente às finalidades que são atribuídas para as IES no modo de organização societária que vivenciamos. É nessa perspectiva, que Pimenta e Anastasiou (2014) demonstram que existe uma relação de interdependência entre educação e sociedade, pois, à medida que a educação se realiza em determinado contexto, interfere no modo como os indivíduos estruturam suas ações. Ao mesmo tempo em que é posto ao processo educativo

possibilitar a estes sujeitos o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, os instrumentalizando para que busquem soluções frente às muitas mazelas que o desenvolvimento civilizatório provocou.

A docência no Ensino Superior necessita ser pensada assim, para além dos aspectos da sala de aula, questionando as finalidades tanto dos cursos de graduação e pós-graduação, como das próprias instituições frente às mudanças ocorridas no cenário social e educacional. As IES enquanto inseridas na organização societária vigente, precisam refletir sobre suas ações diante dos ideais de globalização, sociedade do conhecimento e das novas tecnologias. Essas mudanças no cenário global trazem à tona novas problemáticas acerca do ensino superior e consequentemente dos profissionais docentes que estão e irão atuar nesse nível (BARBOSA, 2011).

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) existem diferentes tipos de IES, dentre elas: Universidades, Centros Universitários, Faculdades Integradas e Institutos ou Escolas Superiores. A forma de produção que se exige do docente varia conforme essa classificação, não somente por sua organização, mas pelos princípios que as fundamentam e as direcionam.

Dentre estas instituições se destaca a Universidade, tida como cerne de investigação e produção do conhecimento. Esta é posta em contradição, ao passo que não trabalha com informações, mas sim com conhecimentos que devem subsidiar a reflexão, análise, e o questionamento, por meio de um processo de investigação que busca a radicalidade dos conceitos. Esta realiza o papel de mediação entre os desafios postos pela sociedade e as necessidades dos alunos. É neste prisma institucional e social que o professor se insere:

[...] Institucionalmente, uma vez aprovado no concurso ou contratado, o professor recebe uma ementa, um plano de ensino do ano anterior e, com isso em mãos, o horário de trabalho que lhe cabe desempenhar. A partir daí, as questões de sala de aula, de aprendizagem e de ensino, de metodologia e de avaliação são de sua responsabilidade, só havendo discussões acerca do processo se este sair muito da “normalidade” pretendida. [...] o professor é deixado à sua própria sorte e, se for bastante prudente, evitará situações extremas nas quais fiquem patentes às falhas em seu desempenho. [...] (PIMENTA e ANASTASIOU, 2014, p. 142-143).

Existe uma lacuna por parte do sistema educacional, princípios, diretrizes e ações que organizem o desenvolvimento de uma profissionalização do docente do ensino superior. O que ocasiona a existência da realidade acima mencionada, angustiando muitos professores que se veem sem um direcionamento em sua ação docente e acabam tendo que se tornar professores somente por meio da experiência e de estudos autodidatas.

A década de 1990 produz avanços em relação à organização político-estrutural da educação, todavia, insere o Brasil ao ensejo do advento neoliberal, cumprindo os pressupostos de adequar a educação dos países latino-americanos a esta ótica mercadológica. O Ensino Superior se encontra numa tensão com a lógica político-econômica. De um lado, as IES tem que produzir bons resultados nas avaliações externas e de outro, desenvolver ações críticas e criativas. É interessante observar que ao passo que o sistema cobra resultados, estes não tem servido de critério para avaliar o andamento das instituições no sentido de desenvolver mudanças conjunturais, englobando os vários setores que compõem o Ensino Superior (FRANCO, 2013).

O LUGAR DA DIDÁTICA NA AÇÃO DOCENTE

A didática pensada no âmbito de suas dimensões técnica, humana e política, nos ajuda a compreender o processo de ensino e aprendizagem percebendo este não como elemento isolado, mas amplamente influenciado por diversos fatores que interacionam-se contribuindo e problematizando a realização da ação docente. É nesse intuito que Franco nos diz:

Didática nos convida a refletir nossa atitude frente à realidade [...] nos indica pensar naquele que receberá nosso ensino, passiva ou ativamente, [...] a linha teórica que iremos selecionar; a dignidade que iremos imprimir ou não em nossas práticas. O sujeito está à nossa frente e a Didática nos ensina a olhar para este sujeito e pensar nas suas necessidades e organizar o ensino a partir desse olhar. [...]. (FRANCO, 2013, p. 153).

O campo de estudos didáticos se mostra imprescindível a uma formação de qualidade por parte do educador, o que nos suscita a necessidade de entender mais a fundo como se constitui esse campo de investigação do ensino e quais os suportes que esta pode imprimir na prática docente. Conforme Pimenta e Anastasiou (2014), apesar das discussões sobre o ato de ensinar terem sua origem na Grécia, é somente com João Amós Comênio que esta vem adquirir definições de um campo específico de saber, sendo antes tratada a partir das reflexões filosóficas. Comênio constrói com sua obra *Didática Magna*, todo um tratado sobre a arte de ensinar tudo a todos. Após as discussões dessa obra, esse campo de estudo passou por profundas transformações ao longo do processo histórico, sofrendo a influência dos aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais e científicos.

No século XIX é desenvolvida, a partir dos estudos de Herbart, a Pedagogia Científica, que retoma, em certa medida, os ideais do método único de Comênio, buscando

desenvolver um método que apresente os passos formais de aprendizagem e de ensino. Nesta perspectiva era dado ao professor elevada importância e responsabilidade pelo desenvolvimento desses passos, considerando que o domínio deste acerca do conteúdo é ferramenta fundamental para que o ensino aconteça. Questionando essa vertente de ensino, é que no século XVIII, se constitui o pensamento de Jean Jacques Rousseau, que possibilita questionar o método único por não levar em conta os vários aspectos envolvidos no desenvolvimento do indivíduo. A partir dessa ruptura é que se desenvolve no Século XX, o movimento da Escola Nova, instituído pela defesa de ideias pautadas no respeito e na aprendizagem ativa, com a participação do aluno em todo o processo.

Simultaneamente a este movimento se desenvolveu no âmbito econômico o Liberalismo Econômico, que tomou por base o ideal das diferenças para justificar a existência da desigualdade escolar e social como fator natural do contexto das relações sociais. Criando assim, a perspectiva de que uns detêm a capacidade e as condições de desenvolvimento e outros, por suas peculiaridades, não conseguem alcançar este mesmo nível. Pela percepção desse caráter ideológico que se instaura no contexto social e econômico de vários países, inclusive no Brasil, é que muitos teóricos como Bourdieu e Passeron (1975), por exemplo, começam a desenvolver estudos que demonstram que a educação e, por sua vez, a didática estão voltadas somente a reprodução das desigualdades sociais. Essas críticas acabam por desenvolver no campo da educação um processo de retirada da didática dos currículos.

Por volta da década de 1960, a didática é retomada pela ênfase exagerada no desenvolvimento da técnica educativa, tomando por base os ideais de racionalização advindos do mercado capitalista e do desenvolvimento tecnológico. A escola é transformada, deste modo, num âmbito de formação técnica e suporte de mão de obra barata para as empresas. Como movimento contrário a essa realidade social e educacional, que já no período, começaram a se desenvolver vários movimentos de luta pela democracia e pelo desenvolvimento de uma perspectiva educativa que estivesse realmente voltada a uma formação crítica e de qualidade. É nesse sentido que podemos pensar as ações de Freire, as análises de Dermeval Saviani, dentre outros. Os posicionamentos de Candau (2014) se apresentam nessa vertente como uma perspectiva de superação no modo como a Didática esteve se construindo em nosso país. Esse vai de encontro às posições unilaterais em que a mesma vinha se instaurando, propondo uma perspectiva de análise e realização da Didática que englobe a multidimensionalidade que lhe é inerente.

Libâneo (2013), assim como Candau (2014), defende uma perspectiva crítica da didática, apresentando como vertente de análise a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos.

Volta-se assim a reflexão do processo de ensino e aprendizagem, percebendo o ensinar e o aprender como elementos que mesmo tendo suas especificidades, são interdependentes. A ação docente deve se realizar de modo contextualizado, ressaltando as várias dimensões que a envolvem.

Conforme o exposto é possível perceber que houve todo um processo de construções teóricas e rupturas nas concepções acerca do ensino, havendo momentos em que se enfatizou de modo extremo apenas uma das dimensões que envolvem os questionamentos didáticos. Hoje se vivencia o surgimento de uma nova compreensão do ensino percebendo este não somente a partir de um aspecto e sim como fenômeno complexo.

Está se caminhando, desse modo, para sair de uma perspectiva explicativa do ensino, para chegar a uma perspectiva compreensiva do mesmo. Isso significa que o professor não deve estar preocupado somente em descrever como se dá o ensino e as técnicas utilizadas neste, mas principalmente entender como sua ação docente se configura, que elementos estão envolvidos, quais as consequências de sua ação.

A FORM(AÇÃO) DOCENTE E SUAS INTERFACES NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR

Ao se colocar em questão o papel do professor do ensino superior, torna-se crucial compreender como este se constitui enquanto docente, atentando para que elementos estejam presentes nesse processo, como eles se instauram e recaem na prática docente. A análise da questão formativa perpassa a compreensão das várias dimensões e momentos da trajetória deste profissional.

Discutindo sobre essa questão Silva e Borba (2014) afirmam que tem se constituído no cenário da educação superior a ideia de que para ser um bom professor nesse nível é preciso apenas ter a habilidade de comunicar-se fluentemente e o domínio dos conhecimentos específicos à disciplina a ser lecionada. Esse discurso tem se justificado pela crença de que o corpo docente do Ensino Superior já teria sua personalidade “formada”, tendo maturidade e aptidão suficiente para conseguir se desenvolver nesse nível de ensino sem a influência mais ativa do professor. Essa percepção da ação docente tem fortalecido a crença de muitos professores desse nível de que sua atuação não requer aprofundamento na formação didático-pedagógica. Essa problemática encontra-se intimamente relacionada ao modo como muitos professores tem construído sua identidade profissional para atuar nesse nível.

[...] o professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou [...] seguindo a rotina dos “outros”. Isso se explica, sem dúvida, devido à inexistência de uma formação específica como professor universitário. Nesse processo, joga um papel mais ou menos importante sua própria experiência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema universitário e as reações de seus alunos, embora não há que se descartar a capacidade autodidata do professorado. Mas ela é insuficiente (PIMENTA e ANASTASIOU, 2014, p. 36, apud, BENEDITO, 1995, p. 131).

Apresentam-se assim, vários outros fatores além dos que já ressaltamos que interferem no modo como o professor universitário constrói a sua identidade, onde se observa que pela falta de uma formação específica para este campo de atuação a maioria dos docentes vai aprendendo a ser professor por meio das experiências que vão construindo a partir do que se apresenta na rotina dos “outros”, de sua experiência de aluno, da relação estabelecida com os seus alunos e do modelo de ensino predominante nas IES as quais leciona. Conforme Barbosa (2011) a LDB 9.394/1996 e o Parecer nº 2.207/97 não estabelecem a existência de um curso específico para a formação desse professor, apenas aponta para uma preparação que deve haver em nível de pós-graduação que pode ser *stricto sensu* e *latu sensu*. No entanto, há uma tendência a direcionar os docentes para o primeiro tipo de formação.

É possível levantar como ressalva o fato de que o graduado ao terminar seu curso se vê diante de um campo vasto de escolhas que não abrangem prioritariamente a área educacional e a formação pedagógica que muitos necessitam, no entanto, ao adquirirem o nível de pós-graduação muitos podem inserir-se como docentes no ensino superior. Podemos pensar, por exemplo, que um médico, pode se especializar em determinada área, se tornando mestre em ortopedia, sendo extremamente capacitado neste sentido, mas, isso não é garantia que ele está qualificado ao exercício docente. No entanto, a legislação deixa “brechas” para que profissionais assim, possam lecionar. Observa-se desse modo que os documentos legais ainda estão arraigados ao ideário da primazia domínio de conteúdo.

Analisando o contexto das IES em relação à formação e o modo como isso interfere na construção da identidade dos docentes que nelas atuam, Pimenta e Anastasiou (2014) destacam que é possível observar nesse sentido duas posições diferentes. Existem IES que compreendem a necessidade de que se criem perspectivas de uma formação mais consistente para os professores do ensino superior, tanto que muitas estão desenvolvendo programas de formação contínua e em serviço. Por outro lado, temos outras instituições que se apreendem ao ideário do domínio de conteúdo. Devido ao modo como tem se organizado a maioria das IES, muitos professores acabam por se ver relegados ao trabalho individualizado e fragmentado, sem uma reestruturação curricular e uma reflexão que englobe a interligação entre as disciplinas. Em virtude disso, muitos professores que na sua maioria não tiveram uma

formação didático-pedagógica acabam tendo que buscar esse aprofundamento de modo autodidata, recaindo por vezes numa prática descontextualizada e que não contribui efetivamente para o desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem com qualidade (PIMENTA e ANASTASIOU, 2014).

Os elementos expostos nos mostram a necessidade de uma reestruturação no modo como os professores vêm desenvolvendo sua ação docente. Como resposta a essa realidade Barbosa (2011) afirma que já se observa o desenvolvimento de iniciativas diante dessa problemática. Dentre estas se destaca a obrigatoriedade de uma disciplina de cunho pedagógico nos cursos de pós-graduação *latu e stricto sensu*, que tem duração mínima de 60 horas. Esta, em muitos casos, é uma das poucas oportunidades que os docentes têm para refletir sobre o espaço da sala de aula, seu papel, o processo de ensino e aprendizagem, os objetivos, aspectos metodológicos, avaliação e contexto social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos apontamentos traçados, é possível destacar que a ação docente no Ensino Superior precisa ser compreendida como uma estrutura complexa, considerando as várias dimensões que perpassam sua constituição, tanto no que concernem as possibilidades e os limites da ação docente neste nível, quanto no que se refere à forma como os conhecimentos didático-pedagógicos podem ser pensados na prática docente nele desenvolvida.

Ao longo das últimas décadas tem se observado uma extrema expansão da oferta de cursos e abertura de novas IES, com indícios de uma ampliação ainda maior para os próximos anos. Fator esse que tem como consequência o aumento do número de vagas para docentes nesse nível de ensino e, que somado a posição de *status* que o professor universitário representa em nosso contexto, tem atraído cada vez mais profissionais para atuar nessa área. É importante observar que toda essa estrutura de ampliação acaba tendo uma relação direta com o modo de organização capitalista que começa a perpassar a forma como estas instituições se direcionam, recaindo conseqüentemente na prática que os professores realizam. Muitos desses professores, em sua maioria, desenvolvem o fazer docente sem a devida formação para saber lidar com o contexto da sala de aula e o processo de ensino e aprendizagem, resultando em muitos casos na formação de futuros profissionais sem uma sólida compreensão dos conhecimentos referentes à sua profissão, como também, sem o desenvolvimento da

capacidade de análise crítica da realidade em que irá atuar. Tornam-se, na maioria das vezes, profissionais que simplesmente servem ao sistema econômico.

É possível observar que o sistema de ensino tem demonstrado uma necessidade de organização tanto em relação à estruturação das IES, quanto ao processo pelo qual estas instituições são avaliadas. O que tem gerado em muitas IES o desenvolvimento de um trabalho que ao invés de se centrar no coletivo, recai na fragmentação administrativa e da prática docente, considerando que a maioria dos professores adentra esse espaço, sem lhes ser dada a possibilidade de diálogo e reflexão junto aos colegas e a equipe pedagógica de sua área de atuação.

O próprio modo como os aspectos didáticos tem se construído em nosso país dificultam essa aproximação com a formação do docente universitário, uma vez que houveram muitas controvérsias principalmente no que se refere à dimensão que deveria ser enfatizada no processo de ensino. Percebe-se conflitos teóricos e práticos que acabam por refletir em uma compreensão ambígua das questões didáticas, dificultando aos professores um direcionamento de sua ação. Entretanto, mesmo em meio a tantas problemáticas, a fundamentação pedagógica e didática apresenta-se como conhecimento crucial a prática dos professores dos diversos níveis e, principalmente aos universitários, pela compreensão teórica que lhes proporciona, como também pela reflexão contínua sobre sua prática docente e de suas dimensões.

Percebe-se como um todo que as discussões no campo da docência avançaram bastante nas últimas décadas. Todavia, ainda existem muitos aspectos a serem aprofundados ao passo que o processo de ensino, por se constituir em uma dialética constante, está sempre proporcionando novas indagações no sentido de aprimorá-lo. Muitos limites ainda são postos para a ação do docente universitário, mas já se observam muitas possibilidades para o melhor direcionamento dessa prática educativa. Porém, há ainda muito que se investir no sentido de mudanças, principalmente no que concerne a legislação e ao modo como a formação dos professores deste nível vem sendo realizada.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, J. R. A. **Didática do Ensino Superior**. 2 ed. Curitiba: IESDE Brasil S. A. 2011.

BOURDIEU, P. PASSERON, J-C. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro, RJ: Francisco Alves Editora, 1975.

BRASIL. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, nº 248, dez. 1996. p. 27.833-27.841.

BRASIL. Presidência da República. **Parecer 2.207, de 15 de abril de 1997.** Publicado no Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1997.

CANDAU, V. M. A didática e a formação de educadores – da exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANDAU, V. M. (Org). **A didática em Questão.** 36 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FRANCO, M. A. S. Didática: uma esperança para as dificuldades pedagógicas do Ensino Superior? In: **Práxis Educacional**, Vol. 9, n. 15, p. 147-166, 2013.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** 2 ed. São Paulo, SP: Cortez, 2013.

MINAYO, M. C. de S. (Org). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

PIMENTA, S. G. ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no Ensino Superior.** 5 ed. São Paulo, SP: Cortez, 2014.

RODRIGUES, L. P. (et al). O Tradicional e o Moderno quanto à Didática no Ensino Superior. In: **Revista Científica do ITPAC**, Araguaína, Vol. 4, n. 3, Ano. 5, 2011.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico.** 23 ed. São Paulo, SP: Cortez, 2007.