

OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Esdras do Nascimento Ribeiro ¹
Erdenia Alves Santos ²

RESUMO

Este trabalho mostra que a docência superior é um processo de extrema complexidade que se constrói ao longo da trajetória docente e envolve a relação entre as dimensões pessoal, profissional e institucional que permeia o professor. O estudo acadêmico tem como objetivo principal refletir acerca dos desafios da docência na educação superior. Dessa forma, o método escolhido foi o de revisão bibliográfica e fundamenta-se nos seguintes autores: ALARCÃO (1998), BOLZAN (2004), FRANCO (2011), ISAIA (2001), LIBÂNEO (1999), MARCELO GARCIA (1999), PIMENTA e ALMEIDA (2011), SCHÖN (2000), VEIGA (2006), ZABALZA (2004) e ZABALA (2002). O trabalho parte da caracterização do termo docência como pressuposto para compreensão de como se desenvolve os saberes docentes e as práticas educativas necessárias à educação de qualidade. Por fim, após análise crítica dos desafios à docência superior, conclui-se que estes decorrem da imensa complexidade e da multiplicidade de indagações que permeiam este campo do saber.

Palavras-chave: Desafios, Docência, Educação Superior.

INTRODUÇÃO

A docência no ensino superior é construída por meio de um complexo processo que ocorre ao longo da trajetória docente. Essa trajetória está intimamente ligada às dimensões pessoal, profissional e institucional que perpassam a docência. No entrelaçamento dessas três dimensões é que se origina a constituição do professor.

Dessa forma, partimos do pressuposto de que o professor é um ser único, que possui em sua formação caminhos que atravessam a esfera pessoal, profissional e institucional. Nesse sentido, compreendemos o processo formativo do professor como sendo de natureza social, fundamentado nas relações interpessoais e possibilitado pelo seu período de preparação propriamente dito, como por sua atuação profissional ao longo da sua carreira, em diferentes instituições de ensino superior. O desenvolvimento de competências e habilidades profissionais, bem como seu aperfeiçoamento, resulta da interação e esforços do grupo, centrado em interesses e necessidades comuns, num contexto institucional concreto.

¹ Mestre em Letras da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, esdras.ribeiro2013@gmail.com;

² Mestre em Letras da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, erdenialves@gmail.com;

Nessa perspectiva, o estudo objetiva refletir acerca dos desafios da docência na educação superior, através do método de revisão bibliográfica feita a partir de leituras, resenhas e análises de autores, como: ALARCÃO (1998), BOLZAN (2004), FRANCO (2011), ISAIA (2001), LIBÂNEO (1999), MARCELO GARCIA (1999), PIMENTA e ALMEIDA (2011), SCHÖN (2000), VEIGA (2006), ZABALZA (2004) e ZABALA (2002).

O texto estrutura-se com base na organização de reflexões teóricas que dão consistência à discussão realizada, contemplando pressupostos referentes ao atual contexto docente e suas consequências. Dessa forma, parte da caracterização e conceituação do termo docência como meio para compreender o processo de formação docente. Em seguida, tece reflexões acerca da construção dos saberes docentes e das práticas educativas, necessárias para garantia de qualidade do processo de ensino e aprendizagem, e como esta pode orientar os distintos modos de viver à docência e ao mesmo tempo entendê-la. Por fim, discute-se algumas situações enfrentadas por professores e por instituições de ensino superior, configurando-se, assim, os desafios à docência.

Diante do exposto, percebe-se que todos os aspectos anteriormente citados estão inter-relacionados e perpassam por uma questão didático-pedagógica. Portanto, conclui-se que os desafios à docência decorrem da imensa complexidade e da multiplicidade de indagações que permeiam este campo do saber.

2 CARACTERIZAÇÃO DO TERMO “DOCÊNCIA”.

O termo docência, em seu sentido etimológico, tem origem no vocábulo *docere*, do latim, que significa indicar, mostrar, instruir, dar a entender. A utilização do termo docência na Língua Portuguesa data somente a partir de 1916, o que nos leva a conclusão de que o uso e apropriação desta expressão nos espaços discursivos sobre educação é relativamente novo.

A docência se faz através da prática educativa do professor, ou melhor, ela é o próprio trabalho do professor. Dessa forma, as funções desempenhadas pelo docente não se restringem apenas ao ato de ministrar aula, pois atividades formativas convencionais como ter bom conhecimento sobre a disciplina e domínio das diversas metodologias utilizadas para melhor explicar o conteúdo, foram ao logo do tempo tornando-se mais complexas, principalmente, devido ao surgimento de novas condições de trabalho.

Segundo Zabalza (2004, p.109), quando buscamos compreender a docência superior e o papel dos docentes, é necessário levar em consideração as transformações pelas quais o cenário universitário está passando, em razão das mudanças do mundo contemporâneo. A universidade deixa de ser um bem cultural e passa a ser um bem econômico, tornando-se o lugar para o maior número possível de pessoas e não um privilégio de poucos. Deixa de ser um bem direcionado ao aprimoramento individual para beneficiar a sociedade como um todo, transformando-se, assim, em um recurso do desenvolvimento social e econômico de um país, o que leva a universidade a se submeter às mesmas normas políticas e econômicas.

Zabalza (op. cit.) atribui três funções aos professores universitários: o ensino (docência), a pesquisa e a administração em diversos setores da instituição. Veiga (2006, p.86) acrescenta, ainda, a função de orientação acadêmica, como: monografias, dissertações e teses. Outras se agregam a estas, tornando mais complexo o exercício profissional:

O que alguns chamaram de *business* (busca de financiamento, negociação de projetos e convênios com empresas e instituições, assessorias, participação como especialistas em diversas instâncias científicas, etc.). E as relações institucionais (que são entendidas de diferentes maneiras: da representação da própria universidade nas inúmeras áreas em que é exigida até a criação e a manutenção de uma ampla rede de relações com outras universidades, empresas e instituições buscando reforçar o caráter teórico e prático da formação e, em alguns casos, seu caráter internacional) (ZABALZA, 2004, p.109).

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de número 9.394 de 1996, em seu artigo 13, estabelece como incumbências do professor o desempenho das seguintes funções:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996, p. 6-7).

Estamos, atualmente, vivenciando um processo de ampliação do campo da docência em nível de educação superior. Assim sendo, ao considerarmos a docência como uma atividade especializada é de suma importância a concebermos com o foco numa visão profissional. Pois, a atividade docente requer capacitação profissional de qualidade para o seu exercício. Com base nesse raciocínio podemos compreender a profissão docente como sendo uma realidade de construção social, dinâmica e contingente, calcada em ações coletivas e produzida por ações dos atores sociais, no caso, os docentes universitários.

A atividade docente no ensino superior exige a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. E a universidade em seu bojo possui como característica primordial a produção de conhecimento e, conseqüentemente, a socialização deste com a sociedade, tendo sempre em mente que tal conhecimento científico produzido pela instituição universitária não é para mera divulgação, mas sim, buscar possibilidades de melhorias sociais.

A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão da educação superior proporciona ao profissional docente a atividade de refletir e problematizar, articular componentes curriculares diversos a projetos de pesquisa e de intervenção, buscando levar em consideração a realidade social e o emprego de uma pluralidade metodológica.

O Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras – FORGRAD (2001, p. 31) considera que o ensino como extensão “[...] aponta para a formação contextualizada às agudas questões da sociedade contemporânea” (p. 31), e o ensino como pesquisa “[...] aponta o verdadeiro domínio dos instrumentos nos quais cada profissão se expressa, em seu próprio processo evolutivo”.

A docência universitária carrega em seu cerne características ligadas a inovação e, isso fica evidente, quando há uma quebra no paradigma tradicional de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar; quando reconstrói saberes no intuito de eliminar aspectos dicotômicos entre o conhecimento científico e o senso comum, a ciência e a cultura, a educação e o trabalho, a teoria e a prática etc; quando reconfigura alternativas teórico-

metodológicas em busca de novas possibilidades de escolha; e, por fim, quando ganha significado ao ser exercida com ética.

O processo de formação de professores na educação superior deve implicar na compreensão da importância do papel da docência, possibilitando o aprofundamento científico-pedagógico que os capacite a confrontar questões fundamentais da universidade enquanto instituição social, atuando embasado em uma política fundamentada nos princípios da formação, reflexão e crítica.

Em suma, a docência engloba todas as atividades desenvolvidas pelos professores que estão orientados para a formação de seus alunos e deles próprios. Essas atividades são regidas tanto pela vivência de mundo quanto a experiência profissional, e estão alicerçadas não só nos conhecimentos, saberes e fazeres, mas também nas relações interpessoais, onde podemos encontrar vivências de cunho afetivo, valorativo e ético, o que nos leva a crer que as atividades docentes ultrapassa a dimensão técnica, remetendo ao que há de mais pessoal em cada sujeito que assume a prática de professor.

Assim sendo, a docência superior sustenta-se na dinâmica da interação de distintos processos que respaldam o modo como os professores concebem o conhecer, o fazer, o ensinar e o aprender, e ainda, o significado que dão a eles. De acordo com esse ponto de vista, a docência vai além do ensino, tornando-se uma atividade efetivamente formativa que abrange professores, alunos e os ambientes formativos em que ambos estão inseridos.

Convém notar que não basta apenas saber em que se constitui a atividade docente, é necessário entender como se dá o processo de construção das concepções de docência que os professores apresentam. Segundo Isaia (2001):

As concepções sobre a docência envolvem criação mental, compreensão e dinâmicas em que se articulam processos reflexivos e práticas efetivas, em permanente movimento construtivo ao longo da carreira docente. Elas brotam da vivência e apresentam não só componentes explícitos e implícitos, como saberes advindos do senso comum e do conhecimento sistematicamente elaborado. O sentido delas é atravessado por expectativas, sentimentos e apreciações que acompanham a linha da trajetória docente, tanto em termos retrospectivos quanto prospectivos.

Dessa forma, para os professores, a docência pode constituir-se em um espaço para além da dimensão técnica, sendo perpassada não só por conhecimentos, mas

também por relações interpessoais e vivências valorativas, de cunho afetivo e ético. São essas concepções que orientarão o modo de como os professores desenvolvem suas diferentes atividades docentes.

3 SABERES DOCENTES E PRÁTICAS EDUCATIVAS.

É extremamente importante que se perceba que a docência, independentemente de seu nível de ensino, vai além das atividades desenvolvidas em sala de aula. Nesse sentido, na sociedade atual, a docência universitária tem sido objeto de estudo por parte de vários pesquisadores de universidades nacionais e estrangeiras que, diariamente, buscam contribuir com o legado dessa profissão tão complexa e tão importante.

Nessa perspectiva, se o objetivo é formar pessoas competentes, críticas e éticas, é preciso dominar saberes e práticas que vão além da educação bancária, ou seja, da mera transmissão de conteúdo, e exigir conhecimento científico e didático-pedagógico para a promoção de uma ação educativa libertadora. Consciente dessa visão, os saberes e práticas da docência universitária ocupam lugar de extrema importância no cerne dessa discussão, por constituírem aspectos imprescindíveis à mediação efetiva entre alunos e professores na relação com o conhecimento.

Segundo Franco (2011, p.163), “a prática docente é sempre mais que o visível das ações técnicas de um professor frente à sala de aula”. O exercício da prática docente não se resume apenas no que é visível durante a aula ou no momento da aplicação de procedimentos didáticos metodológicos utilizados em sala de aula. Ela deve ser vista com uma ação do professor realizada tanto dentro quanto fora do ambiente formal de ensino, ou seja, é preciso considerar os diversos tempos e espaços utilizados para a construção da aula propriamente dita, como: “o espaço para se pensar a aula; pré-organizá-la; propor e negociar com a turma; avaliar; reestruturar; pensar de novo, sem contar no próprio tempo formal da aula”. (FRANCO, 2011, p.163-164).

Pensando nas universidades como espaços capazes de promover uma transformação social e que precisam ter como finalidade primordial o contínuo exercício da crítica, essencialmente construída através do ensino, da pesquisa e da extensão, “o docente universitário necessita de uma pluralidade de saberes e práticas que possam romper as fronteiras existentes entre o conhecimento pretendido e o conhecimento postulado” (FRANCO, 2011, p.186), proporcionando assim, através de seu processo educativo, o desenvolvimento da técnica, política e da ética. Contudo, é necessário construir um pensamento reflexivo que extrapole o ambiente físico da sala de aula e que

seja sustentado por concepções didático-pedagógicas sobre os saberes e práticas pertinentes ao ensino superior.

Em relação às contribuições da pedagogia, muitos têm tido uma visão reducionista e simplificada do seu significado, estigmatizando-a, apenas como um estudo que aponta formas e técnicas de ensinar, privilegiando somente, seu aspecto metodológico. Segundo Libâneo (1999, p.27), a pedagogia realmente tem o papel de lidar com as questões metodológicas, processos educativos e maneiras de ensinar, mas não se resume somente a isso. Ela é um campo de saberes sobre a problemática da educação, vista de forma global e dentro de uma perspectiva sócio histórica, e, ao mesmo tempo, uma ciência norteadora da prática educativa:

O pedagógico refere-se à finalidade da ação educativa, implicando objetivos sociopolíticos através dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa. Nesse entendimento, o fenômeno educativo apresenta-se como expressão de interesses sociais em conflito na sociedade. É por isso que a pedagogia expressa finalidades sociopolíticas, ou seja, uma direção explícita da ação educativa. É devido a esse caráter sócio histórico que o pedagogo polonês Suchodolski considera a pedagogia uma ciência sobre a atividade transformadora da realidade educativa. (LIBÂNEO, 1999, p. 22).

Nesse sentido, a pedagogia é o campo do saber que estuda o processo educativo sistematizado, remetendo-se à ação educativa, ao fazer educativo concreto e real que ocorre no meio social enquanto elemento básico constituinte da atividade humana. Para Libâneo (1999, p. 27), toda atividade docente deve estar permeada pela pedagogia, por caracterizar-se como um trabalho intencional que exige um norte, uma direção, ou seja, necessita, segundo Libâneo (op. cit.), de uma “pedagogização”, já que se supõe uma direção pedagógica para transformar as bases da ciência em matéria de ensino. Pedagogizar, na visão de Libâneo (1999, p.27), significa:

[...] submeter os conteúdos científicos a objetivos explícitos de cunho ético, filosófico, político, que darão uma determinada direção (intencionalidade) ao trabalho com a disciplina e as formas organizadas do ensino. Nesse sentido converter a ciência em matéria de ensino é colocar parâmetros pedagógico-didáticos na docência da disciplina, ou seja, juntar os elementos lógico-científicos da disciplina com os político-ideológicos, éticos,

psicopedagógicos e os propriamente didáticos. Isso quer dizer que para ensinar matemática não basta ser um bom especialista em matemática, é preciso que o professor agregue o pedagógico-didático.

Assim, ao assumir o papel de educador, o professor necessita não apenas do conhecimento específico de sua disciplina, mas também agregar conhecimentos pedagógico-didáticos em sua prática docente, organizando e proporcionando intencionalidade ao fazer educativo. O que conforme Libâneo (1999, p.27), significa: “[...] converter a ciência em matéria de ensino”.

O conhecimento a respeito da pedagogia torna-se importante porque possibilita a realização de uma reflexão crítica acerca da cultura pedagógica. Dessa forma, o professor terá subsídios para refletir sobre dificuldades encontradas em sua prática educativa e poderá encontrar, com base em princípios pedagógicos, maneiras de superá-las de forma transformadora.

A sociedade contemporânea exige das universidades a formação de indivíduos com competência e capacidade para quebrar paradigmas, criar e disseminar saberes e culturas, evitando uma educação voltada para a acumulação e repetição de informações, mas possibilitando a abertura de espaços onde se possa voltar-se para estudos científicos pautados na criação efetiva de conhecimento e na reflexão crítica.

O ensino superior no Brasil vem passando por um processo de evolução ao longo de sua trajetória, e tal processo evolutivo é decorrente das atuais demandas de mercado, condições econômicas e políticas. Pimenta e Almeida (2011, p.21) ao citar Morin (2000), diz que “a universidade conserva, memoriza, integra e ritualiza uma herança cultural de saberes, ideias e valores que acaba por ter um efeito regenerador”. Isso significa que a universidade “gera saberes, ideias e valores que, posteriormente farão parte dessa mesma herança”. (MORIN, 2000, *apud* PIMENTA; ALMEIDA, 2011, p.21). Diante do exposto, a universidade deve ser um espaço democrático e responsável com o desenvolvimento social, além do desenvolvimento integral daqueles inseridos em seus espaços.

Nesta perspectiva, cabe ao professor refletir diariamente acerca da relação teoria e prática, analisando-as com base nas teorias vigentes. A prática dessa reflexão possibilita a construção de novas teorias, e essa construção também é possível pelo significado que o educador emprega a seu fazer pedagógico, pelo seu modo de ser e viver seus valores, suas crenças, sua história de vida e seu sentimento em ser professor. É

extremamente importante lembrar que os conhecimentos e saberes docentes contribuem significativamente para o sucesso desse processo de construção.

O professor enquanto ser profissional da educação, consciente de seu papel cidadão, necessita aprender bem os saberes da sua prática docente de forma que possa tornar-se mais criativo, competitivo e proativo sempre. O docente universitário atua como mediador na formação de indivíduos éticos e competentes, proporcionando experiências de ensino que desafiem os alunos a construir tais competências.

No tocante aos saberes e prática docentes, Alarcão (1998, p.104) diz o seguinte:

[...] não é meramente acadêmico, racional, feito de fatos, noções e teorias, como também não é um conhecimento feito só de experiência. É um saber que consiste em gerir a informação disponível e adequá-la estrategicamente ao contexto da situação formativa em que, a cada instante, situa-se sem perder de vista os objetivos traçados. É um saber agir em cada situação. Mas não se tenha uma ideia pragmático- funcionalista do papel do professor na sociedade, porque o professor tem de ser um homem ou uma mulher de cultura, um ser pensante e crítico, com responsabilidades sociais no nível da construção e do desenvolvimento da sociedade.

O educador deve construir uma prática docente que ultrapasse a mera transmissão de conhecimentos, deve ainda promover espaços que possibilite o exercício de ações voltadas para a reflexão dos saberes, transformando-os, intencionalmente, em algo acessível e significativo para o educando. Nessa linha de raciocínio, o professor deve aprender a adaptar-se aos diversos contextos de atuação, porém sem perder o foco na mediação do processo de ensino e aprendizagem, compreendendo o seu papel na sociedade e, portanto, construindo sua identidade docente.

É importante destacar que no que diz respeito aos saberes e práticas da docência no ensino superior a experiência privilegia a melhoria de práticas pedagógicas, pois é durante o convívio e integração com o discente que o professor desenvolve, avalia, reflete e melhora o seu trabalho.

Diante do exposto, o trabalho docente configura os saberes pedagógicos como possibilidades de contribuir com a prática em sala de aula. Dessa forma, o foco da educação volta-se para possibilidade de evidenciar postulados educacionais que ofereçam situações em que os saberes mobilizados nas relações entre professor e aluno possam se aproximar da realidade. Para reiterar essa afirmação, o Relatório Internacional

da UNESCO para Educação do Século XXI, apresentado por Delors (1998), traz os quatro pilares para aprendizagem: aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a fazer e aprender a viver juntos. Que possui como princípio básico a visão integral da pessoa em todas as suas dimensões humanas.

O aprender a viver juntos implica a dimensão social propondo o desenvolvimento contínuo da pessoa e da sociedade de modo harmonioso. “Enfim, é preciso educar para contribuir para um mundo melhor, para um desenvolvimento contínuo, para o entendimento mútuo entre os povos, para uma renovação da democracia efetivamente vivida” (ZABALA, 2002, p.53).

O aprender a ser implicam os processos que envolvam tolerância, compreensão e solidariedade, “valorizando o desenvolvimento da espiritualidade, no sentido de saber relacionar-se e viver para construir uma sociedade mais justa e igualitária dentro de uma abordagem holística ou sistêmica” (YUS *apud* ZABALA, 2002, p.22).

O aprender a fazer está voltado para o processo que leva à formação para a cidadania enfatizando o aspecto profissional. Pressupõe educar para o trabalho de forma que o indivíduo possa perceber “a visão global da pessoa como ser crítico diante das desigualdades, comprometido com a transformação social e econômica, a serviço da sociedade e em função do desenvolvimento das pessoas e não do capital” (ZABALA, 2002, p.57).

O aprender a conhecer está ligado à superação de atitudes egoístas, de consumismo, de competitividade e de superficialidade. Segundo Zabala (2002, p.54-55) implicam “conhecer-se e compreender a si mesmo, aos demais, à sociedade e o mundo, capacitando o indivíduo para o exercício responsável e crítico da autonomia, cooperação, criatividade e liberdade”.

Nessa perspectiva, é extremamente importante valorizar a educação com base nesses princípios, pois a sociedade contemporânea acredita que somente através da educação será possível construir uma vida de melhor qualidade. Assim sendo, cabe à universidade reafirmar e garantir o seu papel enquanto formadora de cidadãos para agir com responsabilidade social e intervir na sociedade com compromisso e ética.

4 DESAFIOS DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA.

Os professores e as instituições de ensino, tendo em vista a educação superior, precisam trabalhar de forma articulada e cooperativa. Ambos em suas trajetórias de vida estão interconectados e a forma como vivenciam e percebem suas experiências determina

o propósito pessoal e institucional de transformação em busca de um ideal comum. Tanto instituições quanto professores necessitam estar conscientes de suas responsabilidades formativas.

Os desafios da docência universitária apresentam-se tanto aos professores quanto as instituições de ensino, contudo evidenciando diferentes dimensões. Uma delas destaca-se a necessidade de os docentes considerarem não apenas seus domínios específicos, mas investirem numa dimensão pedagógica da docência. Essa dimensão pedagógica envolve ações e valores que se traduzem em sensibilidade diante do educando; valorização dos saberes advindo da experiência de vida; ênfase nas relações interpessoais, na aprendizagem compartilhada entre professores e alunos; integração entre teoria e prática; e ensinar a partir do respeito à aprendizagem do aluno. “Todos esses desafios são importantes, pois implicam na crença de desenvolvimento do aluno tanto pessoal como no profissional” (BOLZAN, 2004, p.76).

É importante levarmos em conta também a sensibilidade docente como condição necessária à formação do discente. Dessa forma, caberia aos órgãos administrativos das instituições superiores considerarem as necessidades e expectativas dos professores no que se refere a seu desenvolvimento profissional. Por isso, vale entender e considerar as condições estruturais propícias ao exercício da docência e sua valorização através do estabelecimento de políticas de formação continuada durante a sua prática profissional.

A aprendizagem docente envolve interação com colegas, alunos, espaço acadêmico e a comunidade. Assim sendo, compreender esse processo em sua totalidade apresenta-se como mais um desafio a ser enfrentado pelos professores, uma vez que em sua maioria muitos não se dão conta de que sua formação profissional passa por esse processo. Aprender a ser professor ocorre nas relações com seus pares, nas mediações e nas interações decorrentes desse contexto. Portanto, a docência universitária resulta da articulação entre modos de ensinar e aprender, onde professores e alunos trocam as funções de ensinar e aprender continuamente. Nessa perspectiva, falar em aprendizagem compartilhada como elemento constituinte do processo de construção do professor universitário toma significado quando concebemos que docentes e discentes constroem, por meio de uma aprendizagem compartilhada, um conhecimento profissional. Contudo, para que se concretize efetivamente este ideal, é preciso que as universidades incentivem a criação de espaços, estratégias e dinâmicas formativas que tenham como um dos princípios fundamentais o ensino e a aprendizagem compartilhada.

Outro desafio importante é encontrar uma forma efetiva de aplicação da transposição didática à prática educativa dos professores. Ou seja, um meio adequado e eficiente de transpor didaticamente o conhecimento científico para o campo acadêmico e deste para o profissional, quando o professor muitas vezes não conhece a área para qual pretensamente forma.

O fato de os professores não levarem em consideração a especificidade própria da educação superior em relação à educação básica, e não compreenderem que tanto os aspectos epistemológicos quanto os aspectos metodológicos são qualitativamente diferentes nos dois níveis de ensino, também se configura como um desafio. A universidade tem sua própria maneira de compreender e manifestar o conhecimento em ação, por meio de um conjunto de procedimentos básicos identificados através de regras educacionais com funções tanto sociais quanto cognitivas. Tais regras formam um conjunto de convenções acadêmicas que normatizam o conhecimento científico durante a definição da rotina das aulas. “Essas normas estão consubstanciadas nos planos políticos pedagógicos, nos currículos, nas relações interpessoais e perpassam o contexto das instituições em todos os seus níveis, compondo assim o processo de formação” (ISAIA; BOZAN, 2004, p.77). Toda essa realidade interna e externa do espaço acadêmico precisa ser adequada pelos docentes, a fim de que as estratégias pedagógicas adotadas ao longo da docência sejam eficazes frente às novas exigências do atual contexto formativo.

O professor ao exercer a prática de educador precisa cultivar em si uma constante necessidade de autorreflexão, para que desse modo às atividades educativas possam ser executadas conscientemente, à medida que sejam pensadas e refletidas no por que, como e para quê delas. Schön (2000) e Alarcão (2001), “propõem um professor reflexivo, capaz de refletir durante a ação educativa e sobre ela, objetivando reformular suas atividades docentes, valorizando a incerteza como componente de aprendizagem tanto docente quanto discente”.

Refletir sobre sua própria atividade docente deve ser uma característica inerente ao professor e deve ser entendida como condição de formação e desenvolvimento profissional. O ato de refletir na prática e sobre ela conduz o professor a novas formas de atuação docente, seja em termos individuais ou coletivos.

Trabalhar em equipe e de forma colaborativa também se apresenta como um desafio a ser enfrentado pelos professores e instituições de ensino superior que buscam viabilizar um processo formativo onde ambos estejam legitimamente envolvidos e

engajados. Zabalza (2004) e Marcelo Garcia (1999) sustentam “a necessidade de haver equipes, nas instituições, que se responsabilizem pelas atividades formativas a serem desenvolvidas, pela continuação delas e por seu grau de organização e sistematização, avaliando-as permanentemente”.

A sociedade contemporânea exige uma orientação adequada para o mercado de trabalho e essa realidade precisa ser considerada e enfrentada. Isso nos leva a compreensão de que precisamos aliar os conhecimentos teóricos à sua aplicação no futuro mundo profissional do educando. Para que isso ocorra os espaços formativos das instituições superiores precisam estar voltados ao exercício da profissão, daí surge a necessidade de ultrapassarmos o conhecimento meramente acadêmico e avançarmos em direção à aquisição de capacidades e competências profissionais e éticas para o exercício profissional.

A valorização da dimensão profissional docente relativo aos direitos e deveres dos professores em seus locais de trabalho também nos é apresentado como um desafio a ser superado. Frente ao exposto, destacamos como relevantes às políticas e os critérios de seleção docente e de progressão utilizados no decorrer da carreira docente. Os critérios adotados envolvem certo nível de titulação e de produção científico-acadêmica, contudo apenas esses aspectos não garantem a qualidade da *práxis* pedagógica.

Não podemos nos esquecer de citar a dimensão, a qual envolve o comprometimento profissional com os processos de formação dos professores, dos alunos e das instituições de ensino superior. Segundo Isaia (2003, p.79):

A implicação com a docência compreende um compromisso ético do professor, visto que ele se compromete com o cuidar gerativamente (desenvolver) de seus alunos, do grupo com o qual trabalha, da instituição a qual pertence e das produções acadêmicas e pedagógicas que elabora individualmente ou de forma coletiva.

É tarefa primordial da prática docente, conduzir o processo de ensino e aprendizagem e as demais ações acadêmicas ligadas ao ato de educar, formar e produzir conhecimento. Levando em consideração o aspecto institucional, é função das instituições de ensino superior decidir acerca de suas prioridades. O ideal seria pautar as decisões com base na valorização do professor; na criação de espaços voltados ao compartilhamento de vivências pedagógicas, saberes e fazeres profissionais e científico-acadêmicos; na exploração adequada das políticas educativas; na utilização responsável

dos recursos públicos; na abertura de acesso da comunidade com intuito de beneficiá-la em seus aspectos sociais, primando pelo compromisso com o grupo e pela solidariedade entre seus partícipes.

Sabemos que, além dos mencionados, ainda existem outros desafios que são vivenciados pelos professores e instituições onde atuam. Contudo, é preciso a compreensão de que a superação dos desafios só poderá ser encontrada em uma prática docente participativa entre todos os envolvidos. A formação dos professores e dos alunos não acontece do nada, mas das possibilidades interativas que surgem no ambiente de trabalho. Dessa forma, é extremamente importante que professores, técnicos administrativos e alunos sejam capazes de atuar em consonância com as novas exigências do atual contexto do mundo contemporâneo.

Diante do exposto, podemos perceber que enfrentar os desafios da prática docente exige uma ação conjunta entre seus atores, alinhados com seus contextos institucionais e com o desenvolvimento de políticas públicas voltadas a educação superior, no intuito de fomentar o desenvolvimento das instituições e de todos os profissionais que atuam nessa esfera de ensino.

A superação dos desafios à docência do ensino superior está ligada a uma série de questões que precisam ser discutidas pela comunidade acadêmica e investigada por pesquisadores da área, para que se possa construir uma política educacional voltada ao desenvolvimento do profissional docente que atua no ensino superior.

Em suma, os desafios a serem enfrentados e superados por professores e instituições compreendem:

“Para os primeiros docentes, é preciso lembrar as seguintes iniciativas: mediar saberes/fazer para a formação de futuros profissionais; produzir saberes/fazer específicos ao domínio de conhecimento e de atuação; construir conhecimento de ser professor; investir na dimensão pedagógica da docência; levar em conta a especificidade da educação superior; buscar autonomia docente; compreender o processo de aprendizagem docente; entender que a docência ocorre na articulação de várias dimensões, espaços e atores; compreender que a docência se dá na confluência das trajetórias formativas individuais, grupais e institucionais.

Para as instituições, as prioridades são: viabilizar formação continuada de professores em redes presenciais e virtuais; proporcionar interação de alunos e professores com os contextos formativos; estabelecer políticas voltadas para o desenvolvimento profissional docente de forma sistematizada e contínua;

comprometer-se com o desenvolvimento de professores e alunos como grupo envolvido com seus processos formativos”. (ISAIA, 2006, p.81)

A ênfase está na necessidade de compreender que docentes e instituições precisam indiscutivelmente desenvolver um trabalho de forma articulada e cooperativa. Pois, ambos mantêm uma inter-relação ao longo de sua formação e a forma como vivenciam e percebem esse processo formativo determina o propósito pessoal, grupal ou institucional de mudança e aperfeiçoamento a caminho de um objetivo comum. Orientados por essa razão, professores e instituições precisam estar conscientes de suas responsabilidades formativas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Diante das percepções elucidadas a respeito dos saberes e práticas da docência no ensino superior, verifica-se o quanto é importante, pertinente e relevante à contínua investigação sobre a pedagogia universitária, para desenvolver uma educação de qualidade.

Dessa forma, podemos perceber como o grande desafio da prática docente do educador universitário, o contínuo processo de construção de saberes e fazeres, ora fundamentada em certezas pertinentes à profissão, ora baseado em questionamentos e dúvidas de como melhor conduzir o processo de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, conclui-se que os desafios enfrentados pela prática docente no ensino superior são diversos e necessita de respostas e indagações. Percebe-se que estamos inseridos num imenso campo de dúvidas e incertezas, além de uma elevada inconstância devido as constantes mudanças do saber em construção, saber este que necessita de uma formação pedagógica cada vez mais presente na ação docente e associada às habilidades didáticas do professor.

A prática docente universitária requer uma reflexão, pois está intimamente ligada a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Assim sendo, num ambiente que privilegia e salienta o ato de aprender, cabe aos seus atores consciência do que deve ser realizado e como deverá ser a condução do período de tempo destinado a construção dos saberes. É importante compreender que tal processo requer uma sensibilidade do profissional docente, além de uma abertura para um ensino desafiador, contextual e crítico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 1998.

ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FORGRAD. **Plano Nacional de Graduação: um projeto em construção**. In: FORGRAD. Resgatando espaços e construindo idéias. 3. ed. ampl. Uberlândia: Edufu, 2004.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino aprendizagem. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (Orgs). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 163-164.


ISAIA, S. M. A. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional, In: MOROSINI, M. (Org.) Professor do ensino superior. Identidade, docência e formação. Brasília: Plano, 2001.

ISAIA, S.; BOLZAN, D. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? *Revista Educação*. Centro de Educação, UFSM, v. 29, n. 2, Santa Maria/RS, p.121-133, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1999.

MARCELO GARCIA, C. **Formación del profesorado para el cambio educativo**. Barcelona: EUB, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. A construção da pedagogia universitária no âmbito da universidade de São Paulo. In: _____. **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 19 – 43.



SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artemed, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Lições de Didática.** Campinas: Papyrus, 2006.

ZABALZA, Miguel. **O ensino universitário. Seu cenário e seus protagonistas.** Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar.** Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: ArtMed Editora, 2002.