

A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: UM FENÔMENO COMPLEXO

University Teaching: a complex phenomenum

PAIVA, Y. M. S.
SPONCHIADO, D. A. M.

Recebimento: 21/11/2011 – Aceite: 15/12/2011

RESUMO: Este estudo teve como objetivo investigar competências e habilidades pedagógicas com vistas a identificá-las como subsídios úteis para a melhoria da qualificação do professor universitário quanto ao seu fazer didático-pedagógico. Caracteriza-se como pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, através de leitura, análise e fichamento de diferentes estudos e pesquisas pertinentes à temática em foco. Cabe observar que a educação nacional, em todos os seus níveis, vem sendo objeto de amplos debates, estudos e pesquisas enfocando um repertório de problemas que interagem na complexidade do processo educativo. Tendo presentes os limites do estudo realizado, constatou-se que o elemento mais relevante desse processo é o incentivo ao pensamento reflexivo sobre questões pedagógicas que, integradas à formação científica e profissional do professor, estimulam questionamentos e respostas criativas aos desafios à educação superior na contemporaneidade.

Palavras-chave: Formação Pedagógica. Ensino Superior. Docência.

ABSTRACT: This study entitled “University teaching: a complex phenomenon” has as its objective to investigate pedagogical skills and competences aiming to identify them as useful subsidies to improve teacher’s qualifications, as for the didactic pedagogical practice. It is considered as a qualitative bibliographical research through reading, book report and analysis of different relevant studies and researches about the theme. Under this perspective, it is important to note that the national education, in all levels, has been the object of great debates, studies and researches, focusing on a repertoire of problems that interact in the complexity of the educational process. Considering the limits of this study, the incentive for a reflective thought on pedagogical issues that, integrated to the scientific and professional training of the teacher, stimulates questionings and creative answers to the challenges of higher education was considered the most relevant of this study.

Keywords: Pedagogical Training. Higher Education. Teaching.

Introdução

A sociedade contemporânea vive um estágio novo, uma nova época marcada pela transitoriedade, globalidade e imprevisibilidade dos eventos. Observa-se, nestes primeiros momentos do terceiro milênio, um processo de mudanças e transformações estruturais que configuram a vigência de um novo processo civilizatório. Em decorrência desse contexto, emergem tensões, questionamentos, convergências e divergências quanto a normas escolares, pressupostos convencionais e paradigmas. É o século da ciência, do conhecimento, da tecnologia da informação e da comunicação, da globalização, da competitividade de mercado – um tempo de rápidas inovações em todos os campos das organizações humanas.

No âmbito dessa realidade sucintamente posta, a educação, em seu sentido estrito ou universal, recebe o impacto de múltiplas demandas que exigem reflexão, análise e posicionamento, como esclarece Alarcão,

Neste contexto de profunda mudança ideológica, cultural, social e profissional, aponta-se a educação como o cerne do desenvolvimento e da sua vivência na sociedade, sociedade da qual se espera um desenvolvimento econômico acrescido e uma melhor qualidade de vida. Neste mundo de maravilhas, vive-se também o risco. (...) Se nos encontramos perante uma nova mundividência, é importante que a analisemos e reflitamos sobre ela para não nos virmos a sentir uma espécie de extraterrestres deslocados (2001, p.10).

Importa que se acrescente que as análises sobre o quadro geral da problemática que afeta a educação na contemporaneidade já vêm mobilizando reflexões sistemáticas, as quais, através de estudos, pesquisas, eventos

nacionais e internacionais e dispositivos legais, buscam respostas para a pluralidade dos desafios. A educação brasileira também se coloca sob os contornos dessas condutas. Enquanto fenômeno universal e constante, presente no tempo e no espaço, reflete as circunstâncias cambiantes da sociedade global.

Nessa ótica, observa-se que a educação nacional, em todos os seus níveis, vem sendo objeto de amplos debates e investigações, enfocando um repertório de problemas que interagem na complexidade do processo educativo. Tais iniciativas podem significar uma abertura de consciência, um despertar para o repensar crítico de pressupostos filosóficos e epistemológicos que resulte em decisões eficientes e eficazes no enfrentamento das atuais necessidades e daquelas que estão por vir.

Na abrangência desse universo temático, optou-se por realizar, neste trabalho, uma abordagem investigativa de caráter teórico-bibliográfico sobre “docência no ensino superior”. Situada no espaço da formação pedagógica, a docência é tratada, portanto, como área focal do estudo em questão, cujo objetivo principal é investigar elementos básicos na construção de competências e habilidades, compreendidas como mediações essenciais na qualificação da prática do professor universitário.

Segundo Minayo (2007, p. 13), “é muito ingênuo pensar que, numa época de tão aceleradas transformações, que atingem as duas categorias do pensamento humano – espaço e tempo –, o mundo universitário e das instituições de pesquisa pudesse permanecer intocado”.

Essa concepção alerta para o fato de que a universidade não está imune à dinâmica da ciência e da tecnologia. Continuando, Minayo (2007) afirma

[...] que a universidade e os centros de pesquisa tradicionais são questionados e desafiados em sua performance, sendo

chamados a evoluir de uma situação de instituição fechada sobre si mesma e sobre sua própria produtividade, para se transformar num núcleo irradiador de relações e de construção do conhecimento (2007, p. 14).

Na intencionalidade deste estudo, propõem-se subsídios incentivadores de reflexões, análises, debates e compreensões sobre questões pedagógicas que, integrando-se à formação científica e profissional do professor, estimulem respostas criativas às demandas da educação superior na contemporaneidade.

Elementos para uma análise crítico-Compreensiva

Formação Pedagógica do Professor Universitário: Uma Aprendizagem Permanente

Todos os professores foram alunos de outros professores e viveram as mediações de valores e práticas pedagógicas. Absorveram visões de mundo, concepções epistemológicas, posições políticas e experiências didáticas. Os professores só alteram suas práticas quando são capazes de refletir sobre si e sobre sua formação (CUNHA, 2006, p.259).

A questão da formação pedagógica do docente universitário vem sendo objeto de investigação em várias universidades brasileiras, não o bastante, porém, para identificar alguns elementos de sua estrutura organizativa e suportes teóricos que orientam seu processo de construção social (LEITINHO, 2008). Entende-se que, uma vez concebida como um componente do processo de desenvolvimento profissional do docente, busca, na relação com esse desenvolvimento, melhorar a aprendizagem e proporcionar uma renovação contínua para o educador.

Na percepção de Cruz (2006 apud LEITINHO, 2008, p.81), a formação pedagógica do professor universitário é “[...] pensada como aperfeiçoamento da ação docente em processos de educação inicial e continuada”. Nesse sentido, o desenvolvimento profissional inclui o conhecimento pedagógico e o conhecimento do professor sobre si mesmo, desenvolvimento cognitivo, pressupostos de ensino, de currículo e de procedimentos e recursos didáticos e de aprendizagem. Esses aspectos, associados à área de conhecimento de atuação do professor, exigem novas competências e habilidades que viabilizem aprender a aprender na linha de valores éticos e da reflexão epistemológica.

Analisando os pontos sinalizados, é necessário notar que eles se desdobram em especificações a serem consideradas no processo de desenvolvimento profissional do professor e que se referem ao equilíbrio entre teoria e prática; à formação continuada; à prática contextualizada do conhecimento; aos aportes teóricos sobre a prática; à revisão do pensamento sobre formação, conhecimento e experiências docentes. Quanto a esses aspectos, a literatura aponta modelos teóricos construídos por vários autores – Cunha (2006); Veiga, Araújo e Kapuziniak (2005); Gómez e Repiso, (2002); Zabalza (2004); Garcia (1999); e Menze (1980) – analisados e debatidos por grupos de estudos e pesquisadores do tema.

Em relatório de pesquisa sobre o processo de formação pedagógica do professor universitário, Leitinho (*apud* VEIGA, 2010) aponta as orientações de Garcia (1999, p. 33-45) como linhas básicas mais utilizadas em níveis conceituais e interativos. As orientações propostas compreendem cinco dimensões fundamentais, assim denominadas e traduzidas sucintamente:

- acadêmica: destaca o professor como uma enciclopédia e como um intelec-

tual com domínio de conteúdo;

- personalista: ressalta o aspecto pessoal do ensino, centrando-se no desenvolvimento pessoal do professor, considerado facilitador da aprendizagem;
- prática: apresenta dois enfoques: o tradicional, em que a teoria é dissociada da prática e o professor é aquele que sabe fazer; o reflexivo sobre a prática, centrado no professor considerado um prático reflexivo;
- tecnológica: enfatiza o conhecimento e as competências sobre o ensino; o professor é considerado um técnico;
- sociorreconstrutivista: voltada para a relação íntima com o enfoque reflexivo sobre a prática, concebe o professor como um intelectual transformador e um ativista político.

Conforme Zabalza (2004), as orientações sobre o processo de formação do professor universitário direcionam-se, fundamentalmente, para o conteúdo dessa formação, para os agentes, os destinatários, a organização e a gestão correspondentes.

Nesse sentido, o que se constata é que diferentes autores propõem diferentes abordagens ou orientações. Entretanto, dilemas e contradições nesse âmbito revelam que aspectos que parecem antagônicos estabelecem relações dialéticas capazes de possibilitar um caminho mais aberto ou democrático para a disponibilização de programas ou projetos de formação pedagógica.

Como refere Cunha (2006), os estudos sobre a docência na universidade apontam, basicamente, para reflexões sobre a constituição dessa atividade em nível superior, os conhecimentos, as competências específicas do professor e as inovações. Interpretadas como “preocupações”, essas abordagens mostram a relevância da prática pedagógica dos profissionais docentes e das ações incentivadoras de saberes especializados para a sua

formação, que tem sido entendida, por força da tradição e ratificada pela legislação, como atinente, quase exclusivamente, aos saberes do conteúdo de ensino (CUNHA, 2006). Corroborando essa assertiva, é oportuno mencionar, como exemplo de omissão, o teor do que dispõe o texto legal sobre

[...] a visão reducionista do art. 66 da lei 9394/06, que situa a formação docente como “preparo” para o exercício do magistério superior nos níveis de pós-graduação, mestrado e doutorado. Isso significa que a formação pedagógica continua ausente do currículo do docente da educação superior (VEIGA, 2010, p. 14).

A Docência: Um Tema Candente

Relativamente ao aspecto tradicional, a docência é compreendida como o agir do professor que ensina com base na sua experiência como aluno, inspirado na forma como foi ensinado por seus professores. Divergindo desse entendimento, a análise e discussão dos termos “formação” e “docência” na educação superior como processo de desenvolvimento profissional deram origem a um enfoque teórico desenhado por Veiga (2010) com o objetivo de alcançar melhor compreensão do seu significado. O quadro teórico então elaborado apresenta um conjunto de traços do profissionalismo docente e do desenvolvimento profissional, bem como uma síntese das concepções de docência.

Na percepção de Veiga (2010), o termo “formação” é um elemento integrante do processo de desenvolvimento profissional do professor universitário e de aperfeiçoamento de seu “fazer” didático-pedagógico. Nessa perspectiva, são colocados em destaque aspectos do profissionalismo dos professores como facilitadores de ações formativas, reunindo, nesse contexto, o compromisso

social, o domínio da matéria, a reflexividade e a capacidade de trabalho em grupo.

Quanto à “docência” na educação superior, é de interesse referenciar as concepções seguintes. Para Rivilla (*apud* VEIGA, 2010, p. 18),

A docência é um dos atos mais representativos da ação do professor, e seu produto é a aprendizagem do aluno. É um ato a ser interrogado e pesquisado não só pela percepção de ações visíveis em seu planejamento e em sua execução, mas também pela reflexão sobre seu significado formativo no âmbito do desenvolvimento profissional docente (RIVILLA *apud* VEIGA, 2010, p. 18).

De acordo com Veiga (2010, 18 a 19), a docência:

- é uma prática social que, para ser problematizada, compreendida e transformada, precisa ser dialogada e construída nos significados que emergem das práticas dos professores e alunos que a concretizam.
- é um trabalho intelectual que exige autonomia e consciência crítica [...] e também uma atividade teórico-prática.
- é construída com base na realidade da instituição educativa concreta e seus determinantes.
- é uma atividade que exige vários conhecimentos e aprendizagens ao longo da prática educativa, bem como o domínio dos conhecimentos específicos do campo científico no qual se situa a disciplina, dos conhecimentos pedagógicos e dos conhecimentos experienciais.
- tem caráter heterogêneo e laborioso, exigindo que o docente possua habilidades de reflexão crítica sobre ela, compreendendo sua natureza dinâmica, suas possibilidades e limitações.

No elenco de manifestações sobre o trabalho docente, destaca-se a contribuição de Carneiro (2010, p. 102) ao referir-se às atividades que o professor realiza na universidade, que, no seu entendimento, vão além das funções pelas quais deve responder. Expressando o que tem constatado em seus estudos, o autor declara:

No exercício da profissão, o docente realiza várias atividades para as quais não teve formação alguma. Trata-se de um trabalho invisível e pouco valorizado, mas que exige tempo e mobilização de saberes construídos na cotidianidade. No entanto, para o exercício dessa profissão, exige-se apenas a formação em pesquisa em uma determinada área do conhecimento. Quanto às outras duas funções, ensino e extensão, nenhuma exigência é feita no ato de seleção e contratação profissional.

Essa afirmação desvela docência como um tema candente, que envolve questões específicas e complexas, para as quais têm sido indicadas, frequentemente, propostas excessivamente simplificadas ou até simplistas. No cenário atual, perpassado por incertezas e conflitos, o pressuposto de que ensinar é fácil pode significar um grave obstáculo à qualidade em educação.

Outro autor que vem trabalhando nesse tema merece ter seu posicionamento registrado. Assim, é oportuno assinalar que a ideia de docência interpretada como uma atividade simples é contestada por Grillo (2008), que afirma sua especificidade, enfocando-a sob duas dimensões: a dimensão interna, visível em face do confronto cotidiano com questões práticas e teóricas e a dimensão externa, que, perante a reflexão pedagógica sobre o homem e suas finalidades, formula perguntas sobre o que, a quem e para que ensinar. Essa posição referenda a imperiosa necessidade de pensar a docência como um fazer teórico-prático que exige a presença de uma profunda

consciência quanto à sua especificidade e complexidade, tendo em vista os múltiplos fatores explícitos e implícitos nos processos de ensino e aprendizagem para um público de acadêmicos.

Nessa linha de reflexões, podem ser inseridos outros pontos sensíveis à análise crítica. Assim, no dizer de Pimenta e Anastasiou (2002, p. 104), existem exemplos de professores universitários que “dormem profissionais e acordam professores”.

Carneiro (2010) justifica esse fato explicando que, ao iniciar sua carreira, o preparo do professor se limita aos conhecimentos específicos para sua atuação. Nessas condições, ele se ressentido da falta dos conhecimentos necessários ao exercício da docência. Isso significa que, para enfrentar a complexidade e a especificidade do ensino e da aprendizagem, não basta dominar os conhecimentos específicos do profissional de outras áreas.

Como se percebe, essas reflexões sinalizam as especificidades e complexidades da docência na universidade, entre as quais estão outros desafios, como a superação de conceitos e práticas que já não detêm um potencial competente e de qualidade para responder a exigências de um século de grandezas, dilemas e contradições.

Dimensões de complexidade

Ensino e Aprendizagem

Analisando dados de pesquisa sobre a docência na universidade, Pimenta e Anastasiou (2002) constatam uma realidade preocupante: na sua percepção, a maioria dos professores atuantes nesse patamar da educação é despreparada, revelando mesmo um desconhecimento sobre os processos de ensino e de aprendizagem. Ainda que detenham uma formação teórica consistente e tenham vivenciado experiências pedagógicas

significativas, esse é um desafio de relevância a ser pensado e respondido “pelos formadores de formadores”.

Nesse espaço, cabem outros desafios enfrentados pela universidade neste novo século: a docência baseada no ensino, que dá lugar à docência baseada na aprendizagem (a centralização da docência no ensino e não na aprendizagem, como núcleo do processo educativo, procede do modelo de ensino tradicional. Na percepção de Zabala (2004), a passagem da docência baseada no ensino para a docência baseada na aprendizagem é um dos grandes desafios para a educação hoje); o aprender a aprender as novas tecnologias que estão sendo integradas na educação; a flexibilização do currículo em nível universitário; a necessidade de novas posturas em busca da qualidade da aprendizagem e do ensino; o repensar das práticas docentes na busca de elementos para redefinir o/um novo perfil exigido para o professor universitário.

Qualidade e Educação

Segundo Garcia (1999, p. 27), a formação dos professores é creditada em benefício da aprendizagem dos alunos. São palavras desse autor: “a qualidade de ensino que os alunos recebem é o critério último – frequentemente inescrutável – para avaliar a qualidade da formação na qual os professores se implicaram”.

Nessa linha de pensamento, Gadotti (2009, p. 10) aponta a relação da qualidade com outros agentes sociais ao afirmar que “a qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. [...] Por isso, o tema da qualidade é tão complexo. Não basta melhorar um aspecto para melhorar a educação como um todo”. Em estudo recente, o autor aborda vários ângulos dessa temática, incluindo conteúdos de documentos divulgados pela UNESCO – Década das Nações Unidas Educação para o Desenvolvimento

Sustentável (2005-2014); pelo MEC – Documento Referência: Conferência Nacional da Educação (2009); Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas (2007); Conferência Mundial sobre Educação Superior 2009 – As Novas Dinâmicas para a Mudança e o Desenvolvimento Social, entre outros.

Em síntese, a qualidade da educação básica e superior é um fenômeno complexo, abrangente e multidimensional. Precisa considerar os diferentes atores envolvidos, a dinâmica pedagógica, o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, o desenvolvimento das potencialidades individuais e coletivas, locais e regionais (CONAE, 2010). Nesse contexto, os critérios de qualidade devem traduzir os objetivos da educação superior, atribuindo especial destaque ao cultivo do pensamento crítico e independente, incentivando a inovação, a diversidade e o desenvolvimento de competências relacionadas com o aprender ao longo da vida, permanentemente.

Saberes Docentes

O domínio de conteúdos não é o bastante para o exercício da docência em qualquer nível. Os saberes e competências pedagógicas são elementos essenciais na capacitação própria e específica do professor. A ideia de que “aquele que sabe sabe automaticamente ensinar”, embora ainda defendida por alguns, está sendo superada em razão das especificidades e complexidades do ato de ensinar e da aprendizagem. Ensinar e aprender, a partir de trabalhos de pensadores e teóricos, são hoje analisados como objetos de estudo de importantes teorias e investigados sob novas concepções e paradigmas, abrindo espaço para um repensar da prática pedagógica no ensino superior. Como produção do conhecimento, o ensino propõe uma prática pedagógica compatível com as mudanças paradigmáticas

da ciência, que agregam diferentes enfoques, cada um com seus respectivos pressupostos e particularidades.

Em sua pesquisa sobre prática pedagógica junto a professores universitários, Behrens (2005, p. 56) afirma que: “uma prática pedagógica competente que dê conta dos desafios da sociedade moderna exige uma interrelação dessas abordagens e uma instrumentalização da tecnologia inovadora”.

A reflexão, nesse sentido, sugere como relevante um olhar atento aos saberes próprios da docência. Estudos na área da pedagogia universitária, um campo disciplinar ainda em construção, sinalizam questões sensíveis à crítica, entre as quais, as lacunas na formação de professores universitários e a insuficiência pedagógica.

Na ambiência da sala de aula, os movimentos interativos da docência desafiam o professor a mobilizar saberes e competências de gestão e de transformação do conteúdo de ensino em conexão com necessidades, capacidades, interesses e expectativas dos protagonistas do processo educativo em circunstâncias reais de classe – os alunos. Nessa articulação, seja na ecologia da classe ou em outros espaços socioeducativos, o professor é considerado um profissional do saber, um mediador de múltiplos e diversificados conhecimentos, presença imprescindível na gestão dos processos de ensino e aprendizagem compreendidos na extensão de sua multidimensionalidade e permanente elaboração de sentidos e significados.

Por força de suas circunstâncias como profissional da docência, cabe ao profissional docente apropriar-se continuamente de saberes especializados para responder com qualidade às dicotomias entre teoria e prática, entre instrução e formação e à complexidade de situações que ocorrem na concretude da sala de aula. No tocante à tipologia dos saberes profissionais do professor, a literatura propõe diferentes classificações. Embora em

termos sucintos, é interessante registrar as concepções dos autores apontados a seguir.

Na visão de Tardif (2006), os saberes são temporais (decorrentes da história de vida pessoal e da formação escolar anterior, não especializada); plurais e compostos (provenientes dos conhecimentos pedagógicos e didáticos); personalizados (procedentes da experiência profissional na sala de aula e na ambiência escolar).

Para Pimenta (1997), são três os saberes docentes: os que se originam da própria docência, os decorrentes de conhecimento e os saberes de caráter pedagógico e didático.

Therrien (2006) propõe quatro tipos distintos: os saberes que abrem espaço para a leitura do mundo; os saberes disciplinares da área de formação profissional e os saberes curriculares específicos do trabalho docente; os saberes pedagógicos – processos de ensino e aprendizagem, metodologias, teorias e políticas educacionais; os saberes elaborados na experiência cotidiana sociocultural, escolar e profissional.

A respeito desse subtema, as ideias apresentadas abordam somente alguns aspectos circunscritos aos limites do trabalho. Importa, porém, ter presente a existência de consenso entre os estudiosos quanto à compreensão de que saberes e competências são partes da formação do docente universitário, condicionantes da qualidade da práxis pedagógica e fortes referentes na valorização do profissional.

Considerações finais

A partir das questões abordadas neste artigo, procurou-se suscitar um repensar crítico e reflexivo sobre pontos sensíveis da docência em nível universitário que, atrelados à dinâmica da formação pedagógica, têm importantes implicações no saber, no fazer, no conviver e no ser do professor. Na rede articuladora desses aspectos, interagem

elementos de reconhecida influência no desempenho com qualidade das atividades docentes e discentes – competências, habilidades, atitudes, valores.

Em tempo de terceiro milênio, a sociedade contemporânea vive um processo veloz e imprevisível de mudanças e transformações nos planos sociopolítico, cultural e ético. Nesse contexto, a universidade, como formadora de profissionais para diferentes áreas do conhecimento, depara-se com a imprescindibilidade de repensar suas finalidades, objetivos e funções, bem como a qualidade de sua atuação junto a um público que cresce rapidamente em termos quantitativos e diversidade.

Entre os aspectos enfocados neste texto que fortalecem a relevância da formação do professor universitário no exercício das atividades concretas da docência, em modalidades presenciais ou virtuais, optou-se por destacar as dimensões a seguir relacionadas.

- Perante os apelos da contemporaneidade, com suas incertezas e contradições, a presença do professor pesquisador, crítico, criativo, reflexivo, é uma expectativa para ser respondida “já e agora”. Isso se explica pela aceleração das mudanças e suas implicações na construção, desconstrução e reconstrução do conhecimento.

- Ensinar não é transmitir informações prontas. É um processo pleno de intencionalidade, complexo, ancorado numa dimensão epistemológica, articulado com uma multiplicidade de elementos em interação e permeado por um repertório de valores que se refletem na qualidade da prática docente.

- A aprendizagem, para Masetto (2003), é um processo vital que envolve crescimento e desenvolvimento da pessoa em sua totalidade, nos aspectos cognitivo e afetivo-emocional, habilidades, atitudes e valores. Nesse processo, o desenvolvimento de atitudes e valores é talvez o que mais exige atenção e cuidado.

- A prática pedagógica do professor, segundo Veiga (2010), apresenta duas modalidades: a prática repetitiva e a prática reflexiva. Na postura pedagógica deste artigo, a escolha recai na modalidade da prática pedagógica reflexiva, que pressupõe: unidade indissolúvel entre teoria e prática, coerência entre o pensar e o fazer, reciprocidade na relação professor/aluno e realidade, criatividade em oposição à repetitividade e à ação mecânica, análise crítica e reflexiva, análise e crítica das situações com vistas à superação, correção de desvio e ressignificação das ações.

Complementando, o professor universitário e de outros níveis precisa repensar e ressignificar seus esquemas conceituais e sua prática docente e reconhecer que não é detentor de verdades absolutas.

- Saber o que é ensino, o que é aprendizagem e como ensinar para conseguir aprendizagens significativas é requisito para a profissionalidade docente. Observa-se, porém, que existem professores universitários altamente qualificados no saber específico de sua disciplina e muito competentes no exercício de uma profissão (engenharia, direito, informática, odontologia, entre outras áreas) que não possuem formação pedagógica e não se ressentem de sua necessidade e valor.

- Na atualidade, o domínio do conteúdo específico de uma disciplina e a capacidade de transmiti-lo não são suficientes para o desempenho inovador, crítico e reflexivo do docente universitário (e nos demais níveis). Essa posição é consensual entre os estudiosos do tema.

Entre as iniciativas de capacitação pedagógica do profissional universitário, estão os programas de formação continuada para docentes do ensino superior, já em desenvolvimento em algumas universidades brasileiras. Como constituintes de uma política institucional e organizacional, tais programas oportunizam espaços aos professores interessados para repensar sua prática em situação de reflexão compartilhada (não solitária), à luz de pressupostos teóricos, estratégias didáticas e experiências planejadas e articuladas.

Finalizando, vale a expectativa de que as ideias expressas neste estudo sejam compreendidas e interpretadas como uma contribuição em termos de aportes para análise e autorreflexão quanto às possibilidades e dificuldades inerentes à docência num tempo de inquietude, ruptura de paradigmas e busca de respostas aos apelos da educação no século XXI.

AUTORES

Yolanda M.S. Paiva - Mestre em Educação e Professora do Curso de Pedagogia da URI Campus de Erechim. E-mail: ymps@terra.com.br

Denise A.M. Sponchiado – Mestre em Educação. Coordenadora e professora do Curso de Pedagogia da URI Campus de Erechim. E-mail: smdenise@uri.com.br

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- _____. **Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão**. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: Brasil, v. 11, n. 32, p. 258, 2006.
- BRASIL, Lei de **Diretrizes e Bases da Educação**. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Superior. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Senado Federal. Sub-secretaria de Edições Técnicas, 1997.
- BRASIL. **Conferência Nacional de Educação**. CONAE, 2010. Documento referência. Brasília: MEC, 2010.
- CARNEIRO, Maria Helena da Silva. Trabalho docente e saberes experienciais. In: VEIGA, Ilma Passos A. (Orgs.). **Docentes para a educação superior: processos formativos**. Campinas: Papirus, 2010.
- CRUZ, Manuel Fernandes. **Desarrollo profesional docente**. Granada España: Grupo Editorial Universitario, 2006.
- CUNHA, Maria Isabel. **Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão**, *Revista Brasileira de Educação* v. 11 n. 32 maio/ago. 2006
- ENRICONE, Délcia. A universidade e a aprendizagem da docência. In: CUNHA, Maria Isabel (Org.) **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, 2007.
- GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. UNDIM. E, São Paulo, 2009.
- _____. “Percurso da docência”. In: ENRICONE, Délcia (Org.). **A docência na educação superior: sete olhares**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, P.65-79.
- GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**. Porto Alegre: Ed., 1999.
- GRILLO, M. Recursos da constituição da docência. In: ENRICONE, D. (Org.), CLAUS, D. S. [et al]. **A docência na educação superior: sete olhares**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.
- LEITINHO, Meirecele Caliope. **A formação pedagógica do professor universitário: dilemas e contradições**. *Linhas Críticas*, v. 14, n. 26 jan/junho, 2008. Universidade de Brasília. Brasil. LIMA,
- MASETTO, Marcos. **Competências pedagógica do professor universitário: necessidade e atualidade do debate**. São Paulo: Summus, 2003.
- MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2006.
- MINAYO, Maria Cecília de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa e saúde**. São Paulo: Hucitec, 2007.
- PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 1997.

PIMENTA, Selma G. e ANASTASIOU, Lea G. **Docência no ensino superior**. v. I Coleção docência em formação. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTEL, Maria da Glória. **O professor em construção**. Campinas SP: Papyrus, 1993.

RIVILLAA, M. Didática: Disciplina pedagógica aplicada. In: RIVILLA, A. M. e MATA, e. s.. **Didática general**. Madri. Pearson Educación. 2002.

VEIGA, Ilma Passos. A. e VIANA, Cleide Q. Q. (Orgs.). **Docentes para a educação superior: processos formativos**. Campinas SP: Papyrus, 2010.

_____. Alternativas pedagógicas para a formação do professor de ensino superior. In: VEIGA, Ilma Passos e VIANA, Cleide Q. Q. **Docentes para a educação superior: processos formativos**. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

TERRIEN, J. **Os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea**. Educativa. V.9.no.1, 2006. p. 67-81.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Art-med, 2004.

