



A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: saberes e práticas

Sirlei de Lourdes Lauxen*

RESUMO

Este artigo discute os saberes docentes do professor do ensino superior, o desafio e o papel social da universidade na formação continuada deste profissional, mediante os novos paradigmas, sociais e políticos. Entende-se os saberes como elemento importante para se pensar a docência e a prática pedagógica desses profissionais a partir da compreensão da realidade, da sociedade, da educação, da universidade, da escola, do aluno, do ensino, da aprendizagem, do saber, remetendo assim, a uma reflexão profunda sobre o fazer educação que possa contribuir com as práticas pedagógicas dos professores universitários e na compreensão dialógica do fazer docente.

Palavras-chave: Prática Pedagógica. Saberes Docentes. Ensino Superior.

1 INTRODUÇÃO

Diante dos desafios contemporâneos que exigem da profissão de professor mudanças na sua prática educativa, tanto na dimensão pessoal, social, quanto na dimensão pedagógica, é necessária a discussão sobre a docência no ensino superior pelo fato de ser ele, o professor, um ator social que possui um importante papel, na construção de sujeitos capazes de colaborar para a melhoria da sociedade onde vivem.

Apresentar essa temática implica aprofundar a discussão em torno das exigências da formação dos professores universitários que ingressam ou já se encontram no magistério superior, que vão além da formação inicial numa área específica do conhecimento e que estão

* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora do Programa de Pós-graduação da Unicruz/RS. E-mail: slauxen@unicruz.edu.br

cada vez mais complexas. Fica claro, portanto, que a ausência dessa formação pedagógica vem delegar um peso enorme a esses professores frente às interfaces do ensinar e do aprender.

Por isso, o presente artigo versa sobre a docência no ensino superior, mais especificamente nas instituições universitárias, e é fruto de reflexões realizadas durante a tese de doutorado¹, com profissionais da área da saúde da Universidade de Cruz Alta/RS sobre os saberes que fazem parte da prática pedagógica desses docentes.

A investigação, numa abordagem qualitativa e através de um estudo de caso, foi realizada com os professores que trabalham nos cursos de Biomedicina, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia e Nutrição, da Instituição e que se enquadravam nos seguintes critérios: ser professor efetivo, trabalhar a mais de um ano na instituição e ter demonstrado interesse e disposição para participar do trabalho. Questionário e entrevista foram os instrumentos utilizados para a coleta de dados. O questionário foi realizado com dez professores. Para a entrevista, desses, foram selecionados cinco docentes, um em cada curso, tendo em vista a necessidade de aprofundar algumas questões não tão claras nas respostas dos questionários.

A relevância social da temática desenvolvida no estudo se dá pela importância do papel da Universidade e pelo fato de ocupar um importante lugar no processo de desenvolvimento dos seres humanos, conseqüentemente, da sociedade. Essa temática situa-se num campo de estudo que está exigindo cada vez mais espaço para discussões e reflexões, por esta ser uma profissão complexa e não se limitar apenas às atividades desenvolvidas em sala de aula.

As universidades, dentre as instituições de ensino superior, são consideradas espaços para construção, disseminação e produção de saberes e culturas, e, dessa forma, colaboram na promoção da transformação social, numa sociedade cada vez mais globalizada e em constante transformação.

Por compreender que a universidade está inserida numa sociedade e porque essas instituições não estão alheias ao que acontece no mundo, mas imersas neste emaranhado de transformações, a discussão deste texto tem como propósito compreender a importância dos saberes dos profissionais de educação superior que precisam assumir responsabilidades cada vez mais amplas, sejam elas políticas, pedagógicas ou administrativas na sua instituição.

Nesse sentido, o texto se organiza em torno de dois aspectos:

¹ Tese de Doutorado intitulada: **DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: revelando saberes docentes dos professores da área da saúde na Unicruz/RS**, por Sirlei de Lourdes Lauxen, na UFRGS em 2009.

- a contextualização do ensino superior na sociedade atual, para entender seus avanços e retrocessos; e,

- os saberes docentes que fazem parte da prática pedagógica desses profissionais que atuam nas instituições universitárias, mais especificamente na UNICRUZ.

2 A UNIVERSIDADE NO CONTEXTO DA SOCIEDADE

Ao analisar o contexto da sociedade na ótica do avanço do ser humano nas diversas áreas do conhecimento, ao invés de uma sociedade estável e um mundo sob nosso comando, vivencia-se um descontrole do mesmo. Nesse particular, Giddens (2000, p.14) apresenta o resultado das ações do ser humano:

A mudança do clima global e os riscos que a acompanham [...] resultam provavelmente de nossa intervenção no ambiente [...] A ciência e a tecnologia estão inevitavelmente envolvidos em nossas tentativas para fazer face à esses riscos, mas também contribuíram para criá-los.

Esse é o resultado do surto neoliberal que vivenciamos. Nesse enredamento, são gritantes as necessidades da população, cuja sobrevivência, numa visão pessimista, é incerta. Ainda presenciamos, também, a existência de um contingente significativo de marginalizados sociais, desestruturados familiarmente, para os quais o sentido da palavra ‘cidadania’ está absoluta e globalizadamente excluído. Santos traz à tona essa questão explicando:

Um mercado avassalador dito global é apresentado como capaz de homogeneizar o planeta quando, na verdade, as diferenças locais são aprofundadas. Há uma busca de uniformidade, ao serviço de atores hegemônicos, mas o mundo se torna menos unido, tornando mais distante o sonho de uma cidadania verdadeiramente universal (SANTOS, 2000, p.19).

Contudo, é necessário lembrar que o processo de globalização² não é novo. Conforme Santos (2004), é a fase mais recente da expansão capitalista, existindo pelo menos desde os séculos XV e XVI, e está ‘muito ligada às formas de expansão européia, nascimento do capitalismo’, adentrando em todas as partes do Planeta. Sendo ou não uma justificativa, a história mostra que nesses séculos acontece a decadência da universidade.

Considerar o momento que se vive hoje, bem como o modo como de estar inserido no contexto, é importante e necessário para perceber o constante movimento de mudança da sociedade. Esse processo de transformação, envolvendo seus mais diferentes setores, agindo

² ‘Globalização’ no sentido do pensamento único, uma nova forma de expansão do capitalismo, onde o mercado prevalece no universo das desigualdades e também do desenvolvimento tecnológico, científico, cultural.

com extrema rapidez e implicando, dessa forma, modificações políticas, sociais, culturais e econômicas, conduz à perda de limites e fronteiras, fazendo as distâncias desaparecerem.

Essas transformações se articulam em parâmetros globais, pois a globalização é fenômeno irreversível e presente em todas as áreas. Parece se viver um processo de unificação do todo. Ao ser humano é dada a possibilidade, pela tecnologia, de estar presente em vários lugares ao mesmo tempo, de forma interativa; assim, há a possibilidade de dialogar, de refletir, vivenciar um processo visível, transparente e pelo qual, todos podem se conhecer. Na educação, as instituições de ensino, dentre elas, a universidade, tem o desafio de acompanhar o ritmo das mudanças, de manter sintonia entre estas e o mundo, mas, também, de reagir àquelas que não tragam benefícios ao ‘bem comum’.

Nesse sentido, Morosini (2000, p. 16) destaca:

Tornam-se definidores: um cidadão competente e competitivo; inserido na sociedade e no mercado de trabalho; com maior nível de escolarização e de melhor qualidade; utilizando tecnologias de informação na sua docência; produzindo seu trabalho não mais de forma isolada, mas em redes acadêmicas nacionais e internacionais; dominando o conhecimento contemporâneo e manejando-o para a resolução de problemas [...].

O desafio proposto por Morosini implica a compreensão da educação ‘numa dimensão humana e histórica’, ideia que Rossato (2002) reforça apresentando alguns pressupostos que fundamentam o processo educativo deste milênio, o qual se encontra em pleno andamento. Segundo este autor, acompanhar as mudanças sem perder de vista a educação como um ‘processo histórico, conservador, inovador, social, político, permanente, consciente, que muda a pessoa humana, de transformação social’, é fundamental e deve fazer parte das propostas de trabalho das instituições.

A universidade, nesse movimento, encontra-se no entremeio de uma crise de identidade, de autonomia, de organização interna em relação às demandas externas, razão por que a procura encontrar seu caminho. Entre as discussões estão presentes a profissão do professor universitário e a investigação sobre os saberes docentes deste profissional. A docência envolve saberes, e os saberes envolvidos podem configurar o docente. Por isso a preocupação com os saberes que estão na base dessa profissão procura localizar a origem desses saberes, a forma como estão presentes no cotidiano da academia e como são mobilizados nos diferentes contextos.

Ao apontar ‘elementos’ indicativos dos saberes que devem fundamentar o trabalho dos profissionais da educação neste século, Rossato (2002) propõe colocar ‘o homem no centro do

processo’, ao mesmo tempo em que salienta a tarefa da educação: buscar o que é melhor para esse sujeito-cidadão, porque

a educação centra-se na pessoa humana e para a pessoa humana; torna-se uma defesa radical do homem enquanto ser e, portanto, em defesa da vida. Constrói a consciência de que o ser humano traz em si um valor e uma dignidade que lhe são inerentes e que se constituem em si. O limite é o humano. Jamais se pode aceitar como educador algo que diminua o ser humano. Ao educar me constituo como integrante do humano. (ROSSATO, 2002, p.97-98).

Tais afirmações conduzem e motivam a refletir e buscar elementos nos princípios e na missão no interior das instituições de ensino superior e de sua comunidade acadêmica que muitas vezes não são perceptíveis, para desvelar questões sobre a forma como o ser humano está sendo colocado no centro do processo educacional para que ele possa ‘ser mais’.

3 NA UNIVERSIDADE, OS SABERES

A Universidade, como instituição social, está inserida numa realidade e, no seu movimento, determinando e sendo determinada; transformando ou reproduzindo, compartilhando as contradições e produzindo suas próprias contradições. O trabalho realizado no seu interior é reflexo desse quadro e as questões já cristalizadas ao longo do tempo, se não forem assumidas e qualificadas pelos que estão nela inseridos, num processo de trabalho coletivo poderão continuar se perpetuando.

A partir do panorama apresentado, e como sujeito desse processo, no papel de docente do ensino superior, sinto a responsabilidade de investir numa caminhada que tem como intencionalidade, no interior da universidade, defender a vida do ser humano. Defender a vida no sentido de propiciar, pelo trabalho realizado, situações em que ele possa ser sujeito do seu processo de aprendizagem e, pela reflexão crítica, com ações voltadas para a produção do conhecimento, realizar a transformação social. O meio para isso pode estar nos saberes que os docentes produzem e que fazem parte das práticas pedagógicas de cada um, as quais, se constantemente repensadas, podem levar à definição de novas ações. Segundo Lauxen (2004, p.63), comprometer-se com a vida do ser humano pode acontecer no trabalho realizado na instituição, mas isso só se dá quando

[...] o professor enquanto investigador de sua prática está buscando elementos em si mesmo (teórico-práticos) e, simultaneamente, está em processo de formação. Ao mesmo tempo em que ele busca na sua ação, entendendo que nessa ação estão

elementos teóricos, faz a reflexão, replaneja e parte para uma nova ação, articulando, de forma coletiva, a produção do conhecimento.

Observa-se também que ainda existe nas universidades e em especial na instituição onde foi realizada a pesquisa o paradoxo da seleção dos profissionais pela comprovação do domínio do conhecimento em uma área especializada, porém, após estarem em sala de aula, ser-lhes exigido o desempenho da docência dentro do que se considera como ideal. O processo histórico das instituições universitárias permite a vigência da cultura de que profissionais de sucesso no mercado de trabalho se tornarão excelentes professores, na ilusão de que existe uma relação direta entre o sucesso profissional e o docente.

Sobre o professor universitário que exerce a docência do ensino superior paralelamente às suas atividades autônomas (consultórios, clínicas, laboratórios), Cunha e Leite (1996, p. 86) explicitam a sua valorização

[...] pelo êxito que alcança no exercício de sua atividade como profissional liberal. Entre os indicadores deste estado estão a localização de seus consultórios/escritórios, a classe social e o poder aquisitivo de seus clientes, os casos importantes em que obteve sucesso no encaminhamento, os congressos de que participam devidamente divulgados para o público, e a relação afetiva que tem com os estudantes[...].

Isso quer dizer que não há garantias de que esses profissionais, apenas pelo fato de serem excelentes no seu trabalho liberal, estejam preparados para exercer a docência de modo a desenvolver soluções e alternativas pedagógicas diante dos problemas que possam surgir na sala de aula universitária e, assim, a serem excelentes professores universitários.

A discussão sobre as práticas pedagógicas e os saberes nela envolvidos na relação entre ensino, pesquisa e extensão na universidade e suas implicações na comunidade - reduzindo a distância entre a diversidade real vivida e a suposta unidade presente na retórica dominante - é urgente. A urgência é percebida na legislação vigente, nos planos institucionais e de curso que apresentam a importância da indissociabilidade, embora o banco de dados Universitas/Br, desenvolvido pelo Grupo de Trabalho (GT) sobre Políticas de Educação Superior da Associação Nacional de Política de Administração da Educação (ANPAE), registre, segundo Franco (2000, p. 61), que, ainda “[...] a categoria pesquisa aglutina 6,7% da produção. Com isso, o debate precisa fazer parte deste contexto para que se possam compreender os motivos da falta de envolvimento maior com pesquisa em muitas universidades”.

O fato de muitos professores universitários, na maioria das vezes, não terem uma valorização profissional, traduzida em salários dignos e condições adequadas de trabalho; de

não haver uma política de educação permanente e continuada, prevalecendo geralmente, o domínio técnico, o formalismo da informação em detrimento da reflexão-ação; uma cultura de pesquisa aliada ao ensino e extensão que vai de encontro à finalidade e ao sentido de existir da universidade, podem gerar a dificuldade de se formar nas instituições de ensino superior os grupos de reflexões sobre seus saberes e práticas e de interação entre ensino, pesquisa e extensão. Como diz Franco, (2000, p.62):

Esta é uma questão delicada, porém real no dia a dia das instituições, visto que frequentemente o ensino de graduação se desenvolve alheio às atividades, de pesquisa e dos programas de pós-graduação, e, lamentavelmente, conhecimentos produzidos pela própria universidade, às vezes, não são incorporados na prática universitária.

Se a universidade, desde a Idade Média, representa a transição para um novo momento na história, com mudanças de concepções e de paradigmas, e, no decorrer dos séculos ampliou, consolidou e democratizou o acesso e a permanência do jovem e do adulto, como percebemos hoje a formação, o trabalho e a prática pedagógica do professor nesse processo?

Pensar questões atuais dos saberes docentes e em como estão presentes na prática pedagógica implica historicizar e compreender como acontecem ao longo da história da universidade, como se configuraram ao longo da trajetória desta e como ocorrem hoje. Para isso, é importante que se revele a universidade, identificando as concepções com base nas quais nasceu, bem como a forma como foi implantada no Brasil; como também o surgimento das comunitárias e, entre elas, a UNICRUZ, com sua trajetória colocada num tempo e espaço histórico.

Será possível, como diz Nóvoa (2000), falar da universidade hoje como se falava há um século, considerando que nada mudou? A sociedade, as famílias, as profissões, o trabalho, o estudante, o contexto, a estrutura organizacional, política, econômica do país são os mesmos? O conhecimento e as informações continuam iguais? Krahe e Franco (2005, p. 285) comungam com a ideia ao referirem “que vivemos um tempo de transformações, um tempo de passagens, um tempo de mudanças, um tempo de incertezas, um tempo de procuras.” E em meio a isso tudo estamos nós, nosso estudante, envolvidos na era da globalização, era que está voltada para a comunicação e para a tecnologia.

O processo de desvelamento dos saberes da docência na trajetória da instituição universitária pode ser caracterizado pela preocupação, visto que o aporte principal – de uma instituição numa concepção napoleônica – dava-se na profissionalização, e o processo de ensino pautava-se na transmissão de um conjunto organizado de conhecimentos estabelecidos

e experiências profissionais de “um professor que sabe a um aluno que não sabe e não conhece, seguido por uma avaliação que julga se o aluno está apto ou não para exercer aquela profissão” (MASETTO, 2003, p.12), não havendo preocupação em buscar e criar a ciência nem em aplicá-la.

Os professores das primeiras escolas superiores brasileiras foram trazidos de algumas universidades europeias. Com a expansão dos cursos superiores, ocorrida especialmente após a proclamação da república, o corpo docente, que precisou ser ampliado, passou a ser procurado entre profissionais renomados, com sucesso nas suas atividades profissionais, os quais, em sua maioria eram convidados para lecionar. “A sua tarefa era ensinar seus alunos, provenientes da elite, a serem tão bons profissionais quanto eles” (MASETTO, 1998, p.11).

Nesse contexto, Masetto (1998) ressalta que ensinar significava ministrar aulas expositivas e palestras sobre um determinado assunto, ou ‘mostrar na prática como se faz’. Acreditava-se e ainda hoje há quem defenda, que “quem soubesse, saberia automaticamente ensinar”, não havendo preocupações mais profundas com a necessidade de preparo pedagógico do professor (MASETTO, 1998, p.11). De modo geral, a qualidade do trabalho realizado pelo professor não era sequer questionada, como complementa Masetto (1998, p. 12):

Em nenhum momento, por exemplo, perguntava-se se o professor tinha transmitido bem a matéria, se havia sido claro em suas explicações, se estabelecia uma boa comunicação com o aluno, se o programa estava adaptado às necessidades e aos interesses dos alunos, se o professor dominava minimamente as técnicas de comunicação. Isso tudo, aliás, era percebido como supérfluo, porque, para ensinar, era suficiente que o professor dominasse muito bem apenas o conteúdo da matéria a ser transmitida.

No entanto, o interesse pela melhoria da qualidade docente não era de todo inexistente. Conforme Berbel (1994, p. 22), a necessidade de formação do professor universitário em nível de pós-graduação pode ser identificada em documentos que datam da década de 1930. Contudo, foi somente a partir da década de 1950 que cursos dessa natureza começaram a ser ofertados de modo mais sistemático.

A expansão social e econômica ocorrida na América Latina na década de 1970, a ampliação dos debates e confrontos acerca dos direitos civis, a evolução da produção de conhecimentos científicos e descobertas tecnológicas provocaram forte pressão pelo avanço e pela melhoria na educação universitária, à qual cabe uma parcela significativa na responsabilidade pelo desenvolvimento do país. Desse modo, a exigência de qualificação dos professores alterou-se, havendo necessidade cada vez maior de especialização acadêmica, o

que seria obtido pela ampliação de cursos de mestrado e doutorado (DIAS SOBRINHO,1994, p.131-132).

Com a pós-graduação considerada condição básica para transformar a universidade em centro criador de ciência, de cultura e novas técnicas, ocorreu uma mudança na identidade da universidade brasileira, ou seja, não deixa de ser instituição de ensino, mas os recursos governamentais passam a priorizar a pesquisa e o ensino (MARAFON, 2001, p. 37-38).

Na continuidade dessa trajetória, observa-se que recentemente começou a se ampliar a necessidade de formação pedagógica do professor universitário, porém ainda existem os que defendem não ser necessária a preocupação com o aspecto pedagógico no exercício da docência. A própria Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, no seu art. 66, quando refere que a preparação para “o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”, omite a necessidade de formação pedagógica do professor no processo de formação, apenas citando a preparação para o exercício do magistério (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.40).

Essas questões históricas continuam influenciando na hierarquização do *locus* do ensino. Tais influências propiciam, por sua vez, mais ou menos a chance de exercer o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; de compor de modo qualificado e diferenciado o seu quadro docente, especialmente no que se refere aos saberes que fazem parte da formação e da prática pedagógica. Conforme Santos (2006), os desafios que se impõem à universidade atual, principalmente quanto aos seus fins de ensino, investigação e extensão, como também à exacerbação utilitarista e produtivista imputada à instituição, dificultam à universidade “cumprir seu papel de provedora de possibilidades de processos de construção de conhecimento” (ANASTASIOU, 2001, p. 68). Este autor salienta ainda mais a questão no relato dessa trajetória ao referir que o modelo “acaba de completar 500 anos!” (Ibidem, p. 60).

Por outro lado, pela caminhada desses anos vale lembrar também que as questões sociais, culturais, políticas e econômicas acabaram repercutindo nas políticas públicas da educação e, com isso, nas práticas de incremento da educação superior, numa perspectiva democratizante. Essa instância tem apresentado como indica Santos (2004), dificuldades para legitimar a posição da universidade, em seu papel histórico de produtora do conhecimento e da cultura e de atendimento às demandas internas de formação pedagógica de seus quadros (LEITE, 1998), no sentido de contribuir para forjar a identidade dos docentes de forma mais abrangente e integrada.

Lançando olhar mais atual da universidade e tentando superar as questões apresentadas, muitas instituições procuram, com base na sua realidade, reorganizar seu trabalho articulando inovações importantes e necessárias. Para isso, segundo Morosini (2000), ressalta ser importante observar o tipo de instituição em que o professor exerce sua atividade, porque, dependendo da missão da instituição e das conseqüentes funções priorizadas, o tipo de atividade docente terá exigências diferenciadas, assim como os saberes construídos/mobilizados no âmbito da instituição apresentarão suas especificidades.

Pimenta e Anastasiou (2002) também demonstram essa preocupação ao apontarem a importância de o docente ter o conhecimento do sistema da universidade. As exigências e condições de trabalho dos professores são bastante diversas entre as IES³ brasileiras. Logo, dependendo da instituição à qual o professor se vincula, um tipo de trabalho será dele exigido, seja relativo à atividade de docência, seja à de pesquisa e/ou extensão. Também o ingresso na carreira ocorre de maneira diversa em cada tipo de instituição. Nas instituições públicas, se dá por concurso e, após a realização do ‘estágio probatório’, o docente se torna efetivo, alcançando, com isso, a estabilidade no emprego. Nas instituições particulares, ocorre a entrada por concurso, por convite, e o contrato, geralmente, é pautado pela função da docência, mesmo que haja interesse pelo candidato com experiência de pesquisa; ainda, de modo geral, nestas, as responsabilidades institucionais com o docente limitam-se à contratação trabalhista, seja em regime de tempo integral e, de modo geral, em tempo de regime parcial ou horista.

Em Tardif (2002) essa ideia é abordada ao apresentar que o saber docente também pode estar intimamente ligado às condições sociais de ensino e de trabalho nas quais o professor exerce sua atividade num dado ambiente institucional, com especificidades quanto a organização, obrigações e normas às quais seu trabalho deve se submeter.

Nessa incursão pela trajetória da universidade e, nela, incluída as comunitárias, algumas questões merecem ser refletidas, uma vez que se voltam para o *locus* de formação e, nele, para as discussões sobre a formação do professor do ensino superior. Morosini (2000, p.11) indaga: “Quem é o docente universitário? Ele está preparado para acompanhar as mudanças do terceiro milênio?” Para a autora, as respostas não são simples, mas é necessário perguntar: “[...] o docente está preparado didaticamente para o exercício acadêmico?” (MOROSINI, 2000, p. 11). Esta questão adquire maior importância se for considerada a inserção do docente como ser histórico num contexto sociocultural, no qual ele é cobrado.

³ Lê-se: Instituições de Ensino Superior

Percebe-se que, especialmente na área da saúde, não há garantias de que os profissionais estejam preparados para exercer a docência universitária, para conceber e/ou implementar soluções no seu dia a dia de trabalho diante dos problemas que possam surgir. É comum esses professores exercerem a docência concomitante com suas atividades autônomas, ou seja, muitos optam pelo exercício da docência paralelamente ao da sua função como profissional liberal.

Nesse grupo de profissionais que atuam também na docência, a dedicação ao magistério restringem-se as poucas horas semanais e destaca-se sua contribuição em razão das experiências que vivencia ou vivenciou na sua atuação autônoma. Outra característica é o fato de os docentes que trabalham na Universidade, sobretudo os da área da saúde, terem pouco contato com a formação pedagógica, apesar de terem mestrado e doutorado. De fato, eles acabam sendo autodidatas, ou, usando a intuição, atuam espelhados num modelo de professor que sempre admirou.

Considera-se que as concepções de docência dos educadores no seu processo de formação se articulam com o seu desenvolvimento pessoal e profissional, deixando, assim, de ser vista, conforme Isaia (2003, p. 265), como um processo externo, passando a envolver-se de forma interrelacional em ações formativas desenvolvidas ou ativadas conscientemente pelos professores, pela interação com outros e o contexto. Bordas (2003, p. 131) afirma que “há ainda um contingente significativo que desconsidera, ou até mesmo ignora, a importância de incorporar àqueles saberes os conhecimentos necessários ao aperfeiçoamento de seu fazer pedagógico”. Em função disso, é importante que o educador possa perceber, na sua caminhada ‘de e em’ formação a dimensão pedagógica do conhecimento, e não só a específica.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao partir da premissa de que todas as instituições têm responsabilidade social e as universidades comunitárias também têm parcela de compromisso neste processo, é importante e necessário que reflitam, permanentemente, sobre seus fins, sua estrutura, suas linhas de ação, suas pesquisas e o sentido do seu desenvolvimento e do desenvolvimento da comunidade onde estão inseridas.

Também é necessário acompanhar as propostas de inovação que estão acontecendo nessas universidades: se elas estão realmente se realizando como experiências de construção de um ‘conhecimento social’, de possibilidades concretas, de novas alternativas desse

conhecimento, como trilha a ser percorrida na busca de alternativas para a sua qualificação do trabalho.

Por esse motivo a pretensão do texto é suscitar não somente o debate, mas, principalmente, a reflexão sobre a necessidade da consolidação de práticas que efetivem a realização de ações transformadoras para a construção do saber docente no ensino superior, através da formação continuada. Até porque ser professor do ensino superior, hoje, exige novas aprendizagens capazes de satisfazer aos desafios colocados à nossa realidade em torno de uma educação diferenciada que colabora na melhoria dos sujeitos que estão envolvidos no processo educativo.

TEACHING IN HIGHER EDUCATION: knowledge and practices

ABSTRACT

This article aims to discuss the knowledge of higher education professors, the challenge and the social role of the university in the professional continuing education, through new social and political paradigms. We understand that knowledge is an important element to think about teaching and the pedagogical practice of these professionals from the understanding of the reality of the society, education, university, school, student, teaching and apprenticeship, thus referring to a rethinking and rebuilding of education, which may contribute to the pedagogical practices of higher education professionals and to the dialogic comprehension of the teaching activity.

Keywords: Pedagogical Practice. Teaching Knowledge. Higher Education.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. das G. Metodologia do Ensino na Universidade Brasileira: elementos de uma trajetória. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (Org). **Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior**. Campinas: Papyrus, 2001, p. 57-69.

BERBEL, N. A. N. **Metodologia do Ensino Superior – realidade e significados**. Campinas: Papyrus, 1994.

BORDAS, M. C. Pedagogia Universitária na UFRGS: memórias. 131-136. In. MOROSINI, M.C. et al. **Enciclopédia da Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. n 9.394/96. Brasília, 1996.

CUNHA, M. I.; LEITE, D.B.C. **Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade**. Campinas: Papirus, 1996.

FRANCO, M. E. D. P. Comunidade do Conhecimento, pesquisa e formação do ensino superior. In: MOROSINI, Marília. C. (Org.) **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: INEP, 2000. p. 61-73.

GIDDENS, Anthony. **Mundo em descontrole**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

ISAIA, Silvia M. de A. Professor do ensino superior: tramas na tessitura. In. MOROSINI, Marília et al. **Enciclopédia da Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

LAUXEN, Sirlei de Lourdes. **Práticas emancipatórias: processo em construção**. Passo Fundo: UPF, 2004.

LEITE, Denise et al. Avaliação Institucional e os desafios da formação docente na Universidade Pós-Moderna. In. MASETTO, Marcos (Org.) **Docência na Universidade**. Campinas: Papirus, 1998. p. 39-56.

MARAFON, M. R. C. **Articulação Pós-Graduação e Graduação: desafio para a educação Superior**. 2001. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2001.

MASETTO, M. T. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MASETTO, M. T. (Org.). **Docência na Universidade**. Campinas: Papirus, 1998.

MOROSINI, M. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: MOROSINI, M. (Org.) **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Plano Editora, 2000. p. 11-33.

NÓVOA. Antonio (Org.) **Profissão Professor**. Porto: Porto Ed., 2000.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

KRAEH, E.; FRANCO, M.E.D.P.F. Inovações Curriculares na formação de professores: em busca de um novo referencial. In. MELLO, E.B. de. COSTA, F.T.L. da. MOREIRA, J. C. de.(Org.). **Pedagogia Universitária: campo do conhecimento em construção**. Cruz Alta: UNICRUZ, 2005.

ROSSATO, R. **Século XXI: saberes em construção**. Passo Fundo: UPF, 2002.

SANTOS, B. de S. **Para um novo senso comum:** a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. São Paulo: Cortez, 2000. vol. 1. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.

_____. **A universidade no século XXI:** por uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Um discurso sobre as ciências.** São Paulo: Cortez, 2006.

TARDIF, M. **Saberes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.