



CONSIDERAÇÕES FUNDAMENTAIS SOBRE DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

CARNEIRO. Gutemberg da Cunha¹

RESUMO

O presente artigo aborda temáticas que contextualizam considerações fundamentais sobre docência no ensino superior, cujo objetivo tem por fundamentação, verificar e, ao mesmo tempo, analisar as publicações que estão disponíveis na literatura pertinente sobre a formação para docência no ensino superior, bem como contextualizar os principais fatores que contribuem para a qualificação do ensino. A pesquisa percorre caminhos que articulam conhecimentos sobre questões que se estabelece como preliminares, de modo que o contexto explorado possa ter entendimento e compreensão do fato proposto, bem como apresenta-se as situações pontuais sobre a docência no ensino superior e respectiva formação, incluindo-se neste contexto, didática e concepções práticas. Nessa perspectiva, conclui-se que a formação para exercer a docência no ensino superior exige conhecimento específico, tanto pedagógico como didático, reconhecendo que para ensinar não basta somente saber o conteúdo, mas, sobretudo, as razões pelas quais se consolida o processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Docência; Ensino Superior; Formação; Didática; Práticas.

1. INTRODUÇÃO

Atualmente, muito se tem discutido sobre a importância da formação do docente de Ensino Superior, incluindo-se neste contexto, as necessárias adequações, tanto no que se refere às metodologias como também a didática utilizada.

Para tanto, ou seja, de modo que esse contexto possa ser consolidado devidamente adequado e qualificado em sua íntegra, necessariamente o docente precisa ter total domínio de conhecimentos considerados básicos em sua área correspondente e, sobretudo, condições suficientes para desenvolver e articular o

¹ Pedagogo; Psicopedagogo e Mestre em Intervenção Psicológica no Desenvolvimento e na Educação. Artigo desenvolvido como requisito para obtenção do Título de Especialista em Docência no Ensino Superior. e-mail: berg_ferrari@hotmail.com

processo de ensino e aprendizagem que se relacionam com a prática e mediação como ponto de partida para efetivação de um ensino de qualidade.

Nesse contexto, entende-se que o fato de ensinar exige do profissional docente uma gama de conhecimentos diversificados, bem como articulações entre saberes didáticos e pedagógicos devidamente alinhados com suas atitudes e ações diante de sua prática pedagógica, uma vez que se compreende ser de suma importância que este profissional tenha capacidade de percepção, entendimento, análise e acompanhamento das constantes mudanças que ocorrem na área docente.

Desse modo, para o desenvolvimento desta pesquisa, procura-se atender a seguinte problemática: quais aspectos são fundamentais para o exercício da prática docente no ensino superior?

Assim, para que se possa responder adequadamente a esta problemática, define-se como objetivos, verificar e, ao mesmo tempo, analisar as publicações que estão disponíveis na literatura pertinente sobre a formação para docência no ensino superior, bem como contextualizar os principais fatores que contribuem para a qualificação do ensino.

A metodologia definida para atender qualificados estes questionamentos e objetivos tem fundamentação no desenvolvimento embasado em uma revisão de literatura, ou seja, percorre-se os caminhos metodológicos que se articulam com as publicações bibliográficas encontradas em base de dados que se atém sobre a temática proposta.

Desse modo, a estruturação do estudo está assim definida: primeiro, se tem a introdução onde são apresentados a problemática e respectivos objetivos; na sequência, contextualiza-se a docência no ensino superior: considerações preliminares, de modo que assim, se possa ter entendimento sobre situações pontuais, bem como se contextualiza a formação, relacionando-se este fator à didática e concepções práticas. Por fim, se tem as considerações finais, onde se procura responder e, ao mesmo tempo, propor situações que estimulem o entendimento e compreensão do estudo proposto.

2 DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Para iniciar este importante diálogo, recorre-se às palavras de Irigaray et al., (2019, p.08), pois estes autores trazem para o contexto sobre o papel do professor, considerações significativas que contribuem para qualificação e entendimento desta função, relatando fatores significativos sobre a importância da interação entre docente e discente, haja vista ser esta questão relevante para o desenvolvimento dos alunos, não limitando, portanto, a função do professor à transmissão de saberes técnicos, e sim, agregando valor aos mesmos que se efetiva através de uma gama de conhecimentos e habilidades que devem estar vinculados no contexto de seu trabalho.

Nessa perspectiva, de acordo com Souza et al., (2018) citado por Verçosa e Lima (2019, p.286), de modo que o trabalho docente possa realmente agregar valor ao aluno, entende-se que ser necessária uma formação intrinsecamente relacionada com o desenvolvimento de metodologias e didáticas transformadoras, isto é, envolvendo seus alunos no contexto do processo de ensino e aprendizagem, embora se tenha conhecimento de que a “identidade docente ainda se encontra em construção”.

Verçosa e Lima (2019, p.286) contribuem com o exposto ao destacarem as palavras Pagnez (2007) e Santos e Batista (2018), uma vez que para o primeiro, torna-se relevante a compreensão sobre o desenvolvimento dessa identidade, incluindo-se neste contexto, a capacidade de percepção, entendimento, análise e acompanhamento das constantes mudanças presente no ensino superior; enquanto que para o segundo, esses profissionais da educação devem ser autores de seus próprios processos formativos, tanto no modo de aprender como também na capacidade de transformação do aprendiz.

Nesse sentido, Verçosa e Lima (2019, p.286) fazem referência ao pensamento de Freitas et al., (2016), ressaltando que no processo formativo do docente do ensino superior, o mesmo deve ainda ter pleno domínio no que se refere aos “conhecimentos básicos da área de experiência profissional”, conhecimentos estes que necessariamente também deve fazer parte do desempenho da função docente.

Assim, em outras palavras, este profissional no desempenho de sua função, necessariamente há que ter consciência, entendimento e compreensão, sobretudo, no que diz respeito ao “domínio pedagógico e conceitual relacionado ao processo ensino-aprendizagem, além de exercer a dimensão política na prática da docência universitária”.

Cruz (2017, p.676) complementa o exposto ao referir que se espera do professor, independentemente de ele fazer parte da educação básica ou mesmo do ensino superior, que em função da sua competência e responsabilidade profissional, deve estar em constante questionamento sobre o conhecimento de conteúdos a serem compartilhados, além de ter a capacidade e ou habilidades didáticas, de modo que seus alunos possam desenvolver sua própria compreensão sobre estes conteúdos ministrados.

Nesta perspectiva, considerando-se o contexto exposto até o momento, procura-se apoio nas palavras de Freitas e Pacífico (2015), pois o estudo desenvolvido pelas autoras possibilita que se faça importante reflexão acerca dos saberes docentes e as competências que estes profissionais da educação devem ter, assim como sobre as habilidades que deverão ser construídas ao longo de suas formações, cuja finalidade tem relação direta com saberes plurais, contrapondo-se a redução de conhecimentos conteudistas, questões que se busca elencar sucintamente nos tópicos seguintes.

3 SITUAÇÕES PONTUAIS SOBRE A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Inicia-se esta contextualização sobre a questão “trabalho”, onde Irigaray et al., (2019, p.06) contribui com este contexto referenciando o modelo de trabalho proposto por Morin (2001), onde este autor traz importante sugestão sobre algumas características que dão sentido à função de um trabalho, assim colocadas:

1. ser realizado de forma eficiente e levar a um resultado positivo;
2. ser intrinsecamente satisfatório ou, em outras palavras, ser prazeroso;

3. permitir a construção de relações humanas satisfatórias, englobando tanto a equipe interna de trabalho quanto relações externas à organização;
4. ser moralmente aceitável, o que inclui contribuir para o desenvolvimento social;
5. garantir a segurança e a autonomia do trabalhador, englobando seu sustento e o equilíbrio entre vida pessoal e vida profissional;
6. manter o trabalhador ocupado, fazendo-o se sentir útil e dando sentido ao seu dia a dia (MORIN, 2001 apud IRIGARAY et al., 2019, p.06).

No que se refere ao profissional de educação se tem o estudo de Perrenoud (2000), elencado no trabalho desenvolvido por Freitas e Pacífico (2015, p.05), onde ressaltam questões significativas que ultrapassam saberes sobre competências relativas ao domínio de conteúdos, como se mostra na sequência:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem;
2. Administrar a progressão das aprendizagens;
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho;
5. Trabalhar em equipe;
6. Participar da administração escolar;
7. Informar e envolver os pais;
8. Utilizar novas tecnologias;
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
10. Administrar sua própria formação continuada (PERRENOUD, 2000 apud FREITAS; PACÍFICO, 2015, p.05).

Nesse contexto, especificamente no que se refere ao trabalho desenvolvido pelo professor do ensino superior, Irigaray et al., (2019, p.06) trazem os estudos desenvolvidos por Menezes, Nepomuceno, & Batista-dos-Santos (2011), uma vez que na pesquisa dos citados autores, independentemente das competências ou criação de situações de aprendizagem ou mesmo domínio de conteúdos, estão as questões relacionadas com prazer e sofrimento, ressaltando ainda que o prazer advém da relação que se estabelece entre contato humano, no caso específico deste estudo, da ação de ensinar e sua estreita ligação com independência financeira e flexibilização do horários, problemas estes decorrentes de relacionamentos e processos burocráticos, percepção presente constantemente na mente dos professor.

Nesta perspectiva, de modo que se tenha melhor compreensão sobre a argumentação exposta, recorre-se à análise efetiva de Cruz (2017, p.674), uma vez que a autora tem entendimento de que o processo de ensinar exige do professor, multiplicidade e complexidade articulada de conhecimentos suscetíveis às diversas legitimações “teórico-científicas, científico-didáticas e pedagógicas”.

A referida autora salienta ainda que esses conhecimentos são requeridos em função de que na prática docente está imbuída uma infinidade de fatores implicados, destacando-se a própria compreensão e análise da sua função, devendo, portanto, proceder com a formulação e associação de diferentes saberes sobre seu ato de ensinar, agindo com equilíbrio diante de situações inesperadas e desconhecidas (CRUZ, 2017, p.674).

Nesse contexto, Freitas e Pacífico (2015, p.06), citam Perrenoud (2000), pois o autor faz importante referência no que se refere à prática profissional, ressaltando que o professor necessariamente precisa ter habilidade e competência para solucionar problemas, intervindo e buscando sempre a solução mais adequada para determinados casos, situações estas que estão vinculadas ao desempenho da prática docente, destacando ainda que tais ocorrências exigem destes profissionais conhecimentos abrangentes devidamente articulados com saberes acadêmicos, especializados e oriundos da experiência.

Cruz (2017, p.674), coloca ainda que devido às inúmeras discussões que se faz sobre a base de conhecimento profissional docente, se tem como princípio o ato de ensinar articulado com o domínio do conteúdo; entretanto, a autora destaca que não se trata somente disso, mas entender também que a organização e estruturação do conhecimento que um professor deve possuir para ensinar estão devidamente harmonizadas com vários saberes, que por sua vez, deve estar relacionado e equilibrado com as especificidades didáticas.

Por fim, ainda se tem nos estudos consolidado por Cruz (2017, p.677), que o professor necessariamente precisa refletir e buscar em sua base de conhecimentos, saberes que possam contribuir para efetivar e desenvolver suas ações práticas, cujo objetivo esteja relacionado com a promoção da aprendizagem de seus alunos.

Portanto, entende-se que o processo de ensinar requer que se faça seleções adequadamente fundamentadas, onde esta ação deve estar devidamente vinculada ao domínio de saberes, que por sua vez, emerge de vários conhecimentos formais e experienciais que caracteriza a docência e, conseqüentemente, é alvo de investimento para sua profissionalidade, incluindo-se neste contexto, formação, didática e concepções práticas (CRIZ, 2017, p.677).

4 FORMAÇÃO: DIDÁTICA E CONCEPÇÕES PRÁTICAS

Neste tópico, de igual importância que o desenvolvimento dos demais, Viçosa e Lima (2019, p.286) dialogam com Batista e Silva (2014), isto porque, o estudo realizado por estes autores ressalta que,

[...] as propostas de formação docente têm encontrado na aprendizagem da docência, a partir da prática dos professores, um veio fecundo para delineamentos formativos que privilegiam o diálogo, as trajetórias pessoais, as articulações entre concepções e metodologias de ensino e a troca de experiências. Por isso, tomar a prática docente como ponto de partida para empreender mudanças no cotidiano do ensinar e aprender emerge como instigante caminho a ser trilhado nas práticas de formação para a Educação Superior (BATISTA; SILVA, 2014 apud VIÇOSA; LIMA, 2019, p.286).

Viçosa e Lima (2019, p.287) vão além do exposto ao complementarem este diálogo, trazendo para este contexto o trabalho desenvolvido por Cypriano et al., (2015), onde o autor relata que se espera do docente do ensino superior, que o mesmo articule seus saberes como um bom profissional investigador, principalmente sobre sua especialidade, para posteriormente ser um professor; enquanto que nos estudos de Costa (2009), encontra-se dedicação à valorização da formação docente desse profissional, haja vista que muitas vezes, devido a necessidade de os mesmos terem que desenvolver produções científicas acabam tendo que se distanciar de atividades de ensino propriamente dita, ou seja, da graduação; por conseguinte, conforme publicação de Freitas et al., (2016), esses docentes também acabam comprometendo a necessária perspectiva integral da docência e das novas atribuições que lhes são incumbidas, como mediação e facilitação do processo de ensino e aprendizagem.

Cruz (2017, p.674) complementa o exposto quando traz para discussão Tardif (2002), onde este pesquisador contextualiza os necessários conhecimentos dos professores referentes ao seu trabalho, destacando argumentos que se relacionam com saberes construídos coletivamente, uma vez que estes são partilhados por um grupo de atores inseridos no processo educacional. Desse modo, entende-se que a sustentação deste processo educativo se deve em função “de um sistema educativo que o cria, utiliza-o e legitima-o, e decorre de práticas sociais”.

Nesse sentido, Cruz (2017, p.674) apresenta o quadro tipológico defendido por Tardif (2002), a saber:

- i) formação profissional, conhecimentos sustentados pelos aportes das ciências da educação;
- ii) disciplinares, relacionados aos conteúdos das áreas de ensino;
- iii) curriculares, socialmente produzidos e que passam por uma seleção da instituição de ensino que os transforma em programas nos quais o professor deve aprender e aplicar aos seus alunos;
- iv) experienciais, mais diretamente constitutivos da cultura docente em ação TARDIF, 2002 apud CRUZ, 2017, p.674).

Nessa perspectiva, como complementação deste importante tópico, Sordi (2019, p.139) ressalta a necessidade de reconfiguração do processo de formação do professor, com maior amplitude, devendo inserir em seu contexto prático, constante reflexão crítica, e afastamento de aprendizagens tecnicamente instrumentais, esclarecendo e argumentando os valores subjacentes, fundamentalmente embasados no tipo de sociedade e cidadãos que se quer, assim como que tipo de escola e que tipo de professores/profissionais se quer legitimar.

Neste contexto, entende-se ser importante resumir sucintamente a compreensão que se deve ter sobre quais saberes são necessários para que o docente, independentemente de ele fazer parte do quadro do ensino superior ou não, ou seja, de acordo com os estudos de Gauthier (2006), precisamente compondo o trabalho desenvolvido por Freitas e Pacífico (2015, p.11), embora se tenha conhecimento de não ser fácil proceder com esta definição em função da complexidade da profissão, ainda assim os autores ressaltam algumas questões importantes, assim elencadas: possuir pleno conhecimento dos conteúdos da disciplina que está sob sua responsabilidade, bem como ter capacidade e habilidade

para exercer tal função; bom sendo, intuição e experiência, haja vista que ter somente cultura é insuficiente para consolidar os saberes necessários para ser professor.

Freitas e Pacífico (2015, p.12) citam significativa contribuição de Imbernón (2011), onde este autor traz importantes considerações no que se refere à profissão de professor, pois entende que o mesmo necessariamente tem que ter compreensão da realidade onde está inserido, e, sobretudo, aberto às novas transformações que as tecnologias da informação e comunicação proporcionam cotidianamente à sociedade de modo geral, considerando-se que na profissão docente a inovação deve ser aliada à formação continuada.

Em outras palavras, e de igual importância para o estudo que se contextualiza neste sucinto diálogo, estão as palavras do Mestre Paulo Freire, pois para ele ensinar é uma especificidade e exige algumas competências essenciais como ter segurança, ser comprometido, saber escutar e ter competência profissional, entendendo ainda ser necessário ter plena responsabilidade de sua profissão, isto é, considerar seriamente sua formação, estudando e refletindo constantemente sobre suas tarefas.

Nesta perspectiva, Freire (2011) ressalta ainda que para ser um bom docente, mediador ou facilitador da aprendizagem, necessariamente há que inserir em seu contexto profissional, não apenas a prática pautada em conteúdos, mas sim, aliar outros saberes, competências e habilidades, assim como ter consciência sobre a importância do compromisso ético, estético e político, fundamentalmente embasados na prática pedagógica adquirida, isto porque, nos ensinamentos do Mestre está definitivamente destacada a premissa de que a teoria sem prática constitui-se como teorismo, e da mesma forma, a prática sem teoria é praticismo, entendendo, portanto, ser necessário formar uma unidade indissociável entre teoria e prática, isto é, uma ação transformadora que se denomina ação-reflexão-ação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o desenvolvimento deste estudo, buscou-se responder aos objetivos e problemática estabelecida, defendendo a ideia de se ter entendimento sobre a complexidade que é a discussão sobre o processo de docência no ensino superior.

Em outras palavras, o que se tem como conclusão ou considerações finais estão diretamente relacionadas com as reflexões sobre o agir pedagógico dos profissionais que se encontram inseridos neste contexto. Isto é, percorreram-se caminhos que se articulam com a formação destes profissionais, materializando assim, uma pedagogia comprometida com uma docência socialmente proativa.

Por fim, entende-se que a formação para exercer a docência no ensino superior exige conhecimento específico, tanto pedagógico como também didático, onde se destaca a necessidade de valorização da prática profissional como fator impactante para consolidar e ampliar reflexões que assegure ao aluno e ao professor a função educadora comprometida com o desenvolvimento social, reconhecendo que para ensinar não basta somente saber o conteúdo, mas, sobretudo, as razões pelas quais se consolida o processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BATISTA, N.A.; SILVA, S.H.S. A docência em saúde: desafios e perspectivas. In: Batista N.A, Batista S.H, organizadores. **Docência em saúde: temas e experiências**. São Paulo: SENAC; 2014. p.17-27.

COSTA, N.M.S.C. Formação pedagógica de professores de nutrição: uma omissão consentida? **Rev. Nutr.**, v.22, n.1, p.97- 104, 2009.

CRUZ, Giseli Barreto. Didática e docência no ensino superior. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 98, n. 250, p. 672-689, set./dez. 2017.

CYRINO, E.G. et al. **Há pesquisa sobre ensino na saúde no Brasil?** ABCS Health Sci., v.40, n.3, p.146-155, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, S.L.; PACÍFICO, J.M. Formação docente e os saberes necessários à prática pedagógica. **EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação** – ISSN 2359-2087. Porto Velho (RO), v.2, n.4, pp. 1-17, 2015.

FREITAS, D.A. et al. Teachers' knowledge about teaching learning process and its importance for professional education in health. *Interface*, v.20, n.57, p.437-448, 2016. In: VERÇOSA, Rosa Caroline Mata; LIMA, Lucy Vieira da Silva. Formação para a Docência no Ensino Superior do Profissional de Saúde. **Rev. Ens. Educ. Cienc. Human.**, v.20, n.3, p.286-291, 2019.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria pedagógica**: pesquisa contemporâneas sobre o saber docente. Trad. de Francisco Pereira. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para mudança e a incerteza. Trad. de Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IRIGARAY, H. A. R., OLIVEIRA, L. B., BARBOSA, E. S. T., & MORIN, E. M. Vínculos profissionais e sentido do trabalho: uma pesquisa com professores do ensino superior. **Revista de Administração Mackenzie**, 20(1). doi:10.1590/1678-6971/eRAMG190070, 2019.

MENEZES, L. M., NEPOMUCENO, L. H., & BATISTA-DOS-SANTOS, A. C. **Os sentidos do trabalho para um grupo de professores de uma universidade pública**: A dialética prazer-sofrimento em tempos de flexibilidade. Encontro Anual da Anpad (pp. 1–17), Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 2011.

MORIN, E. M. Os sentidos do trabalho. **Revista de Administração de Empresas**, 41(3), 8–19, 2001.

PAGNEZ, K.S.M.M. **O ser professor do ensino superior na área da saúde**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; 2007.

PERRENOUD, P. Dez novas competências para ensinar. Trad. de Patrícia Crittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SANTOS, G.M.; BATISTA, S.H.S.S. Teaching, pro-saude and pet-saude: narratives of an interprofessional practice. **Interface**, v.22, n.2, p.1589-1600, 2018.

SORDI, M. R. L. Docência no ensino superior: interpelando os sentidos e desafios dos espaços. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 75, p. 135-154, mai./jun.

SOUZA, L.F. et al. Docência no Ensino Superior na área de Saúde: estudo preliminar. **(N)ativa**, v.7, n.1, p.50-67, 2018.

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

VERÇOSA, Rosa Caroline Mata; LIMA, Lucy Vieira da Silva. Formação para a Docência no Ensino Superior do Profissional de Saúde. **Rev. Ens. Educ. Cienc. Human.**, v.20, n.3, p.286-291, 2019.