DA UNIVERSIDADE À UNIVERSALIDADE DAS PRÁTICAS DE ENSINAR

FROM THE UNIVERSITY TO THE UNIVERSALITY OF TEACHING PRACTICALS

Margarida do Amaral Silva[1]
Universidade Federal de Goiás; Pontifícia Católica de Goiás.

Thiago de Oliveira Pitaluga[2]
Faculdades Anhanguera Unidade Anápolis-GO.

Resumo: É valido considerar, como objeto do presente estudo, uma reflexão sobre a universalidade das universidades enquanto espaços para a atuação docente. As instituições de ensino superior, por esta via, serão analisadas por designarem diversificadas concepções de educação associadas às premissas de superação das contradições sociais que regem a vida dos grupos que pluralizam o "universo das universidades", dentro e fora dos limites edificados destas instituições. Trata-se, sobretudo, de um texto que reflete as linhas básicas da construção de um pensamento conceitual sobre a universidade como produto/produtor de práticas humanas, em especial, vinculadas ao "fazer docente" e suas extensões.
Palavras-chave: *Ensino Superior; Prática Docente; Formação de Professores.*

Abstract: It is valid to consider, as object of the present study, a reflection on the universality of universities while spaces for

[1] Graduada em Letras/UEG (2001) e especialista em Metodologia do Ensino Superior/UEG (2005). É mestra em Gestão do Patrimônio Cultural/UCG (2008). Discente do Mestrado em Antropologia Social/UFG e, paralelamente, Doutoranda em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Goiás/PUC-GO. Profissionalmente, atua na Universidade Federal de Goiás/UFG. E-mail: m.amaral.amaral@gmail.com

[2] Psicólogo, Mestre em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás/PUC-GO (2009). Professor de Psicologia das Faculdades Anhanguera Unidade Anápolis (FAA/GO) e dos cursos de Pós-Graduação Lato-Sensu da Faculdade Católica de Anápolis (FCA/GO). E-mail: thiagopitaluga@msn.com

teaching performance. Higher Education Institutions will be analyzed by assigning diversified conceptions of education, associated to overcoming premises of social contradictions which rule the life of the groups that pluralize the "universe of the universities", inside and outside of built limits of those institutions. We will reflect the basic lines of conceptual construction of a thought about the university as product/producer of the human practical, in special, with ones "professor issues" and its extensions are linked.
Keywords: *Higher Education; Teaching Practical; Professors' Formation.*

Considerações iniciais

A universidade, muitas vezes considerada um sistema no qual se realizam lógicas derivadas dos mais diversos grupos de interesse, é, multilateralmente, alvo de demandas sociais, políticas, econômico-administrativas, ou seja, enreda os mais variados modos de conduta e frutifica as mais diversificadas ações.

É neste contexto que reside a prática docente que, em geral, carrega a incumbência de lutar pela superação da ineficiência na formação acadêmico-profissional dos indivíduos a ela associados, bem como aos demais membros da sociedade que, por extensão, encontram-se atados aos caminhos a que a universidade se propõe a trilhar.

Portanto, é valido considerar, como objeto do presente estudo, uma reflexão sobre instituições de ensino superior enquanto espaços para a atuação docente, que tem sido validada como uma prática restrita ao ambiente da sala de aula, pois os regulamentos institucionais apresentam-se vinculados a um sistema acadêmico no qual a avaliação por "notas" deriva o todo de métodos intrínsecos ao processo de formação discente.

Tal modelo de conduta docente, expresso usualmente pelas instituições de ensino superior, tem designado formas de concepção da educação dissociadas às premissas de superação das contradições sociais que regem a qualidade de vida dos grupos, os

quais pluralizam o "universo das universidades", dentro e fora dos limites edificados destas instituições.

Neste texto, evidentemente, não se pretende nem se poderia esgotar o assunto. Trata-se, sobretudo, de uma reflexão sobre as linhas básicas da construção de um pensamento conceitual sobre a universidade como produto/produtor de práticas humanas, em especial aquelas advindas de sujeitos que concretizam a necessidade de "formar para promover", através da ressignificação do olhar daquele que adentra os "universos do saber" ditos "universidades".

Em suma, sendo a atuação universitária uma tentativa de proporcionar ao discente, na medida do possível, subsídios que atendam às dimensões razoáveis da vida cidadã, multidimensionalmente, o que se pretende aqui é estender uma discussão também interligada à prática docente a partir do questionamento sobre o "fazer universitário" e as dimensões que ele rege e se associa.

O "universo" da universidade: (i)limitado?

Ao considerar o "universo universitário" como foco de reflexão inicial, é relevante considerar, como suporte analítico e ponto de partida, os seguintes questionamentos, outrora evidenciados por Oliveira, Dourado e Mendonça (2006, p. 145): "O que é uma universidade? Será que ela tem natureza própria? Qual é a sua finalidade? Que elementos podem melhor caracterizá-la? Qual é a sua vocação ideal e original? Será que existe uma concepção única de universidade?". Vale também potencializar os questionamentos de Michelotto ao questionar se "existe uma identidade universitária brasileira? Como esta se configura?" (2006, p. 73).

É importante dizer que qualquer resposta a tais perguntas poderiam pressupor ambiguidades em sua denotação, as quais podem ser demasiadamente arriscadas, pois, conforme afirmam os autores supracitados, "um exame da história das universidades no mundo e no Brasil certamente nos mostrará que não existe uma concepção única de universidade" (MICHELOTTO, 2006, p. 145), embora existam elementos que estão a ser constituídos no tempo-espaço e que lhe dão certa identidade universal.

Portanto, nessa direção, pode-se enunciar que o "universo" da universidade é (ou pode ser) composto por elementos que margearam, desde a concepção inicial de "universidade", a formação intelectual e/ou profissional, o estímulo ao processo de criação artística e cultural, a aspiração ao desenvolvimento da sociedade e a autonomia e a liberdade acadêmica (OLIVEIRA, DOURADO & MENDONÇA, 2006). Por esta via, Camargo *et. al*., ao comentar sobre "a universidade e a autonomia", deixa evidente que

> a Universidade Brasileira, desde seus primórdios, traz nas suas intenções, presente nos Estatutos e Regimentos, o caráter de ser uma instituição autônoma. Esse aspecto é reforçado pela Constituição Federal de 1988 que no Art. 207, destaca que "*as universidade gozam de autonomia didático-científica, administrativo e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão*" (2006, p. 193. Grifo nosso).

No gozo de sua "autonomia" e a partir dessa indissociabilidade, Silva diz que as universidades "produzem, organizam, disseminam e transformam conhecimentos que deveriam buscar o desenvolvimento social e humano" (2006, p. 63). Então, com a outorga de um amplo papel, é possível vislumbrar pelo viés de Faria (2005, *apud* SILVA, 2006, p. 63), que a universidade, em outras palavras,

> deve produzir conhecimentos científico, tecnológico, artístico e cultural; atuar na preservação e no desenvolvimento do meio ambiente do mesmo modo como tem uma fundamental presença na área de atendimento à saúde; tratar de problemas sociais, de política, da antropologia, da literatura, da filosofia e da pedagogia, do mesmo modo com que tem que responder a formulações das engenharias, das tecnologias, das ciências exatas, agrárias e da terra; interessar-se pelo direito com a mesma intensidade com que o faz pela biologia; atuar na área das ciências sociais aplicadas com o mesmo vigor com que deve interessar-se pela história, pelas letras e pela linguística.

Diante disso, fica claro que o "universo" da universidade, legalmente, é o espaço no qual — também — potencializam-se práticas docentes e/ou o "saber pedagógico", a fim de mediar o saber e expandir a capacidades de produção e promoção de paradigmas elaborados para edificar construtivamente as demandas sociais.

> O saber pedagógico deve informar (sem constituir fator exclusivo, obviamente) a organização da própria Universidade e de seus cursos, o planejamento de atividades pedagógicas e, sobretudo, o modo pelo qual outros saberes — correspondentes às várias especialidades científicas — se convertam de *saber-em-si* para *saber-para-outros*, de saber *objetivado* em saber *comunicado*. Essa construção de conhecimentos para efeito de comunicação didática constitui a essência da pedagogia como ciência e como comunicação operacional. Isto é, como práxis. Do ponto de vista do saber, portanto, a pedagogia é constituída das relações entre o educador, o educando e o saber propriamente dito. Ao conjunto dessas relações, com o que elas envolvem de ciência e de operacionalidade, é que chamamos aqui a *função educação* (MENDES, 2006, p. 43. Grifos do autor).

Nessa perspectiva, a afirmação de Dewey enfatiza que "educar é extrair do presente a espécie e a potência de crescimento que este encerra dentro de si" (1974, *apud* MENDES, 2006, p. 19), assim como Alfred Marshall, evidencia estas questões ao dizer que "uma educação geral é preciosa, mesmo se não tem aplicação direta, porque ela torna o indivíduo mais preparado, pois eleva a faculdade de percepção e de criação que nele se resguarda" (1955, *apud* MENDES, 2006, p. 21).

Sobretudo, a universidade tem se tornado espaço limitado das dimensões imediatas da vida, pois se deixou de lado a visão de universidade da prática docente e dos saberes a ela associados. O exemplo mais peculiar da 'limitação teórico-prática das universidades' são os modelos de ensino e de avaliação que tornam possível a manutenção de um modelo que justapõe práticas avaliativas

e apresenta a questão da nota como fator unicamente valorizado para avaliar o aluno.

Esta dimensão limitada do olhar às práticas de formação da identidade universitária tem destoado de premissas que se enveredam por questões interligadas ao papel das instituições de ensino superior e, por consequência, de seus agentes educativos.

> A universidade é um espaço privilegiado para cultivar a memória da humanidade, a partir de um questionamento científico da sociedade e, assim, constituir-se em um olhar para o futuro. Cabe a universidade interpretar o mundo, o seu movimento; cabe a ela produzir conhecimento a respeito das consequências desse movimento. Deve ser um lugar que permita a superação da *pequenez* intelectual e da *menoridade* (Kant) política sobre os sentidos da vida (FRANTZ, 2006, p. 124. Grifo do autor).

Assim, quando são expostas reflexões sobre as razões pela qual uma determinada prática avaliativa, em vez de outra, estabelece-se, não se pode deixar de pensar que existem muitos fatores que interferem nas decisões tomadas pelos docentes em relação à sua atuação: a organização das instituições, as concepções educativas, condutas e práticas dos docentes de ensino superior.

Então, tudo isso interfere na formação da identidade institucional e, sobretudo, nas consequentes respostas aos processos que foram impostos como métodos educativos por tais instituições. Por isso, deve-se relevar que a universidade, enquanto espaço educacional, além do ensino e da pesquisa, "também interage com a sociedade por meio da extensão, portanto, tem algumas características que a diferenciam das demais instituições que se dedicam apenas ao ensino" (SILVA, 2006, p. 63).

Há, também, que se considerar que a dinâmica do mundo educativo presume relações entre o individual, o social e o institucional, fazendo-os entrelaçarem de maneira que possa ser gerada uma relação de interdependência entre diversos fatores no "universo do saber universitário". Sobretudo, é evidente que a prática

educativa, por derivar da ação de pessoas e/ou entre pessoas — e sobre pessoas —, não nega o poder das estruturas e, devido a isso, poderia transcender os processos de reconhecimento e valorização das ações e o papel dos sujeitos, para pensar na educação e sua possível transformação, coletivamente.

Para Frantz (2006), sendo as universidades, organismos também históricos e políticos, trazem em seu conceito a polêmica de carregar em sua bagagem histórica interesses nem sempre convergentes. Contudo, ao buscar elementos que incentivam as decisões e práticas metodológicas no ensino superior, consideram-se os aspectos que envolvem a pessoa do professor como agente pedagógico, imerso num 'universo' que incorpora tempos e lugares diversos, complexidades de práticas e ideias multifocais sobre a vasta sociedade humana. Entretanto, limitar metodologicamente os locais (i)materais que compreendem práticas docentes universitárias denotaria arriscar o ganho do movimento, da renovação e da superação.

O "fazer" universitário: teorizando sobre a prática docente

O que uma pessoa faz, sem dúvida, expressa o que ela é. O professor, quando atua, expressa sua condição humana, por mais que a este possa ter concebido a sua ação como algo predominantemente técnico. É claro que essa ação se dá em interação com outros seres humanos que se influenciam mutuamente, sendo a ação, na realidade, a expressão de um indivíduo dotado de uma cultura subjetiva. No entanto, o social não anula as singularidades e não é possível considerar a ação educativa entre pessoas sem contemplá-las, individualmente.

Deve-se, portanto, levar em consideração, em especial no caso brasileiro, o professor como pessoa e como agente pedagógico que reside imerso nas mais diversas condições institucionais, principalmente.

> A situação do docente na educação superior brasileira configura um quadro diversificado e, de certa forma, indefinido. A diversidade está na titulação, no regime de trabalho, na distribuição

> regional, nas vinculações institucionais (organização acadêmica e categoria administrativa), na "senioridade" e até na nacionalidade. Nesse campo, a nacionalidade brasileira ocupa lugar de absoluta hegemonia. A diversidade pode significar muitos aspectos, até mesmo fragilidade e deficiência, que é, ao que parece, o que melhor qualifica o caso em análise (GIOLO, 2006, p. 47).

Cada docente também age de acordo com suas próprias motivações e, desse universo, fazem parte sua história de vida, suas experiências e influências recebidas (GIMENO SACRISTÁN, 1999). A repetição dos modelos é, via de regra, uma "prática docente" bastante comum, visto que é, antes de tudo, uma "prática humana". As experiências positivas servem como modelo de ação e de inspiração configurando a dita "prática profissional"[3] que formula a identidade das instituições de ensino superior como uma universo de múltiplos processos, os quais partem e atingem o mesmo fim: o ensino-aprendizagem.

De fato, o que se deve de considerar também é que toda ação pressupõe uma intencionalidade que, por sua vez, exerce sobre a própria ação um papel decisivo. A intencionalidade, embora por si só não explique a ação, é o que lhe dá sentido, significado, valor. Como explica Gimeno Sacristán,

> Esclarecer o sentido da ação humana, e da educativa em particular, é uma questão complexa. Ao tentar elucidar o que nos move, aparecem conectados conceitos de difícil delimitação que penetram em um mundo pouco sistematizado e que são utilizados, de maneiras distintas, em diferentes disciplinas: propósitos, intenções, interesses, motivos, fins, necessidades, paixões que gravitam sobre o agente ou sujeito que desenvolve ações (1999, p. 33).

A crise do mundo atual exige recuperar a discussão das filosofias da educação que esclareçam as diretrizes do desenvolvi-

[3] Sobre "prática profissional", Tardif (2000, *apud* MOROSINI & MOROSINI, 2006, p. 50) denota "o conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar as suas tarefas".

mento pessoal, social e da cultura que propõem, além de falar de atribuições ou de profissionalismo cognitivo e de estímulos externos da docência. Para Morosini e Morosini, é reconhecido, por um lado, "o declínio do monopólio do conhecimento na universidade e em suas antigas funções e, por outro, a existência, hoje, de uma diversidade de modelos de universidades e tipos de conhecimento" (2006, p. 66).

Fica clara, então, a necessidade de jamais se dissociar o "universo das universidades" dos processos identitários destas, formulados a partir da prática profissional adotado em seu âmago. Por isso, no campo da concepção integradora do caráter das instituições de ensino superior, a pedagogia universitária é entendida em uma postura que vai além das concepções de didática e envolve

> o docente como intelectual público, um protagonista do ato pedagógico e formativo que coloca nas questões sociais e políticas a ênfase de seu trabalho, tornando públicos novos referenciais na perspectiva da ética e da emancipação humanas; o conhecimento social, um conceito que engloba e reconfigura saberes científicos, da academia, com saberes do cotidiano, das pessoas, que se constrói através de aproximações sucessivas entre prática e teoria, entre conhecimento "vivo" e conhecimento "morto", resgatando o humano da relação educativa; a inovação pedagógica, uma ação criadora de rompimento com os paradigmas tradicionais vigentes no ensino e na pesquisa, ou uma ação situada no patamar da transição paradigmática, com reconfiguração de saberes e poderes; a avaliação institucional, um organizador qualificado que permite repensar pontos fortes e fracos da instituição, mostrando a "qualidade da diferença e a diferença desta qualidade" para a construção de um projeto político-pedagógico integrador para o seu desenvolvimento; as novas tecnologias da comunicação e da informação, uma técnica e uma possibilidade articuladora para a construção de teias de conhecimento, de redes interativas que caracterizam pedagogias inovadoras presenciais e não presenciais, visíveis e não visíveis (LEITE, 2000 *apud* MOROSINI & MOROSINI, 2006, p. 57).

O docente e a universidade são os reflexos de demandas afins, uma vez que se alicerçam em interesses integrados entre si. Portanto, deve-se ponderar sobre a gestão da educação superior[4] que expressa a relação de vários elementos (unidades, setores, corpo docente, discente e funcional) que compõem o contexto do "universo" da instituição de ensino superior.

Gimeno Sacristán (1999), dentre tantos outros teóricos, explicitou sobre o fato de que a qualidade em educação é indissociável da qualidade humana dos docentes. E, provavelmente, o desafio esteja centrado na possibilidade de haver uma educação superior integrada com princípios de constante revisão dos fundamentos epistemológicos do ofício de professor, considerando-se o profissional da educação, conforme Isaia, enquanto "ser unitário, porém entretecido pelo percurso pessoal (ciclo vital), pelo profissional (caminhos construídos pela profissão) e pelo institucional (contextos em que atua ou atuou)" (2006, p. 60).

Avaliação e auto-avaliação da prática docente

No contexto acadêmico, a questão do desempenho docente é posta em relevância quando os professores são avaliados, seja pela instituição, seja pelos discentes, seja pelos órgãos de apoio da pós-graduação. Em geral, profissionais acadêmicos são estimulados a pensar criticamente em algumas ocasiões. Destas, algumas se referem especialmente a situações de julgamento de desempenho da prática docente (LIPMAN, 1995).

Por esta via, fica visível que, nos últimos anos, os parâmetros e as concepções sobre formação do docente do ensino superior, em virtude do contexto da realidade educacional do país, têm sofrido algumas alterações. Cada vez mais, exige-se deste profissional que ele seja um cidadão competente, inserido na socieda-

[4] Franco (2003, *apud* MOROSINI & MOROSINI, 2006, p. 53) define "gestão da educação superior" como sendo as "formas relacionadas no plano de concepções (documentos) e/ou de práticas que expressam processos de tomada de decisão e de desenvolvimento de ações institucionais reveladores da racionalidade prevalente. Têm subjacente uma concepção de universidade e sua(s) finalidade(s), englobando premissas sobre pesquisa / ensino / extensão e princípios organizativos".

de e no mercado de trabalho; com maior nível de escolarização; capaz de utilizar tecnologias de informação na docência; capaz de trabalhar em redes acadêmicas nacionais e internacionais; um sujeito que domine o conhecimento contemporâneo, manejando-o na resolução de problemas; capaz de integrar sua matéria de ensino ao contexto curricular e histórico-social; capaz de utilizar formas variadas de ensinar (CUNHA, 1993).

Contudo, nem sempre o docente tem em vista todas essas competências, mas, de modo geral, observa-se que a auto avaliação gera realmente um processo de reflexão que, sem dúvida, é capaz de motivar, alterar ou aperfeiçoar práticas. Às vezes, a insatisfação com o próprio desempenho e a preocupação com a qualidade do próprio trabalho são desencadeadores de uma reflexão necessária.

Sobretudo, a auto avaliação coloca em voga um dos fatores que sempre devem ser considerados em relação à compreensão de características que compõe o perfil do profissional da educação. Este possui o seu processo formativo envolvido com sua natureza social, pois é também reflexo de um enorme compêndio de atividades interpessoais.

Para Isaia (2006), o docente ao longo de seu período de preparação, particularmente para o ensino superior — que em geral demanda mais tempo de formação — acumulou experiências resultantes de variados processos para aquisição, desenvolvimento e aperfeiçoamento das competências profissionais regidas por grupos de interação e, ainda, centrados em interesses e necessidades comuns, ocorridos em múltiplos contextos concretos.

E isso fica nítido ao longo de procedimentos auto avaliativos, já que fica promovida e evidenciada a reflexão por um exercício que possibilita ao professor colocar-se na "trilha do pensamento crítico" sobre sua prática, revelando-se motivações e intenções. Pode ser considerado, também, um grande recurso na busca da conscientização sobre a importância da auto-avaliação e das questões pedagógicas no ensino superior.

A constatação de que a auto avaliação, muitas vezes sofre influência da avaliação que os alunos fazem da disciplina ou da atuação do docente, é fundamental para que ocorram mudanças e tentativas

de aperfeiçoamento das práticas avaliativas. O processo de auto-avaliação auxilia também nas reflexões que o docente desenvolve em relação ao seu conceito de ensino, de aprendizagem, ao seu comprometimento com a educação e com o seu papel de educador.

Assim, quando se busca entender a docência no ensino superior e o papel desempenhando (ou que "deve" ser desempenhado) pelos docentes, é necessário, como afirma Zabalza, levar em consideração "as transformações pelas quais o cenário universitário está passando, em razão das mudanças do mundo contemporâneo" (2004, *apud* ISAIA, 2006, p. 68), uma vez que tais mudanças tendem a configurar, ainda segundo a visão deste autor, o seguinte esquema lógico:

> de um bem cultural, a universidade passou a ser um bem econômico; de um lugar reservado a poucos, tornou-se um lugar para o maior número possível de pessoas; de um bem direcionado ao aprimoramento de indivíduos, tornou-se um bem cujo beneficiário é o conjunto da sociedade e, ainda, transformou-se em mais um recurso do desenvolvimento social e econômico dos países, submetendo-se às mesmas leis políticas e econômicas; faz parte das dinâmicas sociais e está sujeita aos mesmos processos e às mesmas incertezas do âmbito político, econômico ou cultural que afetam todas as instituições sociais (ZABALZA, 2004, *apud* ISAIA, 2006, p. 68).

Inclusive, por esta via, ainda cabe dizer, segundo Isaia, que diante de tantas transformações no cenário universitário, é pertinente questionar diversos pontos.

> Em função dessas transformações, como fica o exercício da docência? Os professores apresentam condições formativas para enfrentar as novas demandas que a sociedade impõe à universidade? Esta última, por sua vez, em termos de organização estrutural e de recursos humanos e financeiros, está preparada para enfrentar as demandas? Como considerar de forma integrada as peculiaridades e as necessidades oriundas das instituições e dos professores que nelas labutam? Como coordenar as políticas da educação superior e os mecanismos de controle interno e exter-

> no, vinculados, principalmente, às políticas de financiamento? O que é prioritário para o docente em decorrência de tais políticas? A produção pode se compor como acadêmico-científica e também como pedagógica? Qual o novo conceito de formação que está sendo gerado? O professor está consciente de que sua função como formador é apenas uma das dimensões de uma formação que se constitui como permanente? Quanto a sua própria formação, ela é vista por ele como um processo? Por que tantos docentes confundem formação com a que é oferecida, *stricto sensu*, nos bancos acadêmicos, seja na graduação, seja na pós-graduação? Como fica a relação entre conhecimento específico e pedagógico? Essas são questões que precisam estar presentes quando se discute a realidade da docência (2006, p. 66-67).

Por isso, o exercício da docência passou a ter um *status* ainda mais delicado, porque neste contexto os professores enfrentam novas demandas que vão além de sua própria função formativa. Já que esta é somente uma 'célula' no todo do tecido institucional em que se insere, e, consequentemente, a instituição (que ampara a tantos mestres), também compreende um todo maior, que é a sociedade — espaço e tempo de dinâmicos processos de transformação.

Práticas educativas universitárias: um foco sobre a formação docente

Ao refletir sobre "A Universidade Brasileira Contemporânea", com base em suas tendências e perspectivas neste contexto, convém que seja considerada uma premissa de Tofler, ao apontar que "toda a educação brota de alguma imagem de futuro: se a imagem de futuro de uma sociedade for grosseiramente equivocada, o sistema educacional acabará por trair os seus jovens" (s/d, *apud* RISTOFF, 2006, p. 37).

Nesse sentido, no âmago das reflexões sobre a universidade contemporânea, Ristoff (2006) evidencia indagações referentes a imagem de futuro da qual a sociedade brasileira trabalha. Neces-

sariamente, tal questão circunda afirmações que delimitam o "universo da universidade", no sentido de direcionar um foco de análise para os fundamentos didáticos e/ou as práticas educativas que sedimentam o "fazer docente", pois é esta prática ou fundamento que norteará a configuração da imagem de futuro de uma sociedade.

É importante considerar, diante do exposto sobre as ações didáticas como atividades pedagógicas, que são estas que viabilizam a eficácia das práticas docentes. Conforme Libâneo evidencia em seu estudo sobre a "Didática"[5] esta "é umas das disciplinas da Pedagogia que estuda o processo de ensino através dos seus componentes — os conteúdos, o ensino e a aprendizagem" (1994, p. 52).

Para este autor, somente pelos processos educacionais ditos "didáticos", é que se pode, "com embasamento numa teoria da educação, formular diretrizes orientadoras da atividade profissional dos professores". Libâneo reforça, ainda, que "a Didática é uma matéria de estudo fundamental na formação profissional dos professores e um meio de trabalho do qual os professores se servem para dirigir a atividade de ensino".

Para Pachane, em uma de suas análises sobre "teoria e prática na formação de professores universitários" — as relações entre professor-aluno —, inicialmente é válido destacar que:

> uma das críticas mais comuns dirigidas aos cursos superiores refere-se à didática de seus professores, ou, seria melhor dizer, à falta dela, o que pode ser constatado pela literatura específica da área e por meio do resultado de avaliações realizadas com alunos em diferentes tipos de instituição e em diferentes cursos (a título de exemplo, podemos citar os trabalhos desenvolvidos por Balsan, 1998; Comvest, 1996; Masetto, 1998; Pachane, 1998; Leite *et. al.*, 1998) (PACHANE 2006, p. 99).

[5] Sobre "Didática", Libâneo (1994, p. 52) destaca que "definindo-se como mediação escolar dos objetivos e conteúdos do ensino, a Didática investiga as condições e formas que vigoram no ensino e, ao mesmo tempo, os fatores reais (sociais, políticos, culturais, psicossociais) condicionantes das relações entre a docência e a aprendizagem. Ou seja, destacando a instrução e o ensino como elementos primordiais do processo pedagógico, traduz objetivos sociais e políticos em objetivos de ensino, seleciona e organiza os conteúdos e métodos e, ao estabelecer as conexões entre o ensino e aprendizagem, indica princípios e diretrizes que irão regular a *ação didática*" (grifos do autor).

No âmbito das relações entre docentes e discentes, Pachane também considera que existem relatos de múltiplas naturezas sobre a "didática" assumida em sala de aula, mais especificamente na educação superior, de modo que a figura do docente, por tais "olhares" contidos nesses relatos, mereça uma análise um tanto mais apurada.

> Relatos de que o *professor sabe a matéria*, porém, não *sabe como transmiti-la* ao aluno, de que *não sabe como conduzir a aula*, de que *não se importa com o aluno*, de que é distante, por vezes *arrogante*, ou de que *não se preocupa com a docência*, priorizando seus trabalhos de pesquisa — mais valorizados pela comunidade acadêmica — são tão frequentes, que parecem parte da natureza ou da cultura de qualquer instituição de ensino superior (PACHANE, 2006, p. 99. Grifos nossos).

Assim, a formação de professores universitários e os modelos e/ou práticas educativas adotadas por estes, de acordo com Pachane (2006, p. 100), evocam tanto "uma revisão sobre tais processos de formação, como também dos resultados dos processos de avaliação docente (nacionais ou institucionais), assim como das críticas referentes à 'falta de didática' dos docentes universitários, como mostram diversos estudos".

> O que tenho constatado, como pesquisadora e consultora em várias instituições tanto da rede pública quanto da privada, é que tal insuficiência na formação da área pedagógica leva os docentes que assumem a carreira na universidade a repisar com seus alunos o que viveram com seus professores, mantendo um ensino repetitivo, focado na exposição do conteúdo, pois, como especialistas, o dominam, e seguem reforçando a memorização do mesmo pelos estudantes, com vistas ao sucesso dos exames. Perpetua-se, assim, uma ação reprodutiva do saber a ser decorado e do poder do conhecimento, distanciando ainda mais a universidade das perspectivas de hoje, como instituição social constituída a partir de um projeto institucional coletivo e vinculado às questões regionais e universais (ANASTASIOU, 2006, p. 150).

O panorama da educação superior, hoje, aponta, cada vez mais, para a necessidade de formação pedagógica de seus professores, podendo até vir a se constituir em uma exigência do sistema educacional. No entanto, essa formação não pode se realizar de qualquer maneira, sob o risco de perder de vista seus objetivos.

Por isso, programas obrigatórios de formação docente, por exemplo, podem vir a constituir um desligamento entre a reflexão da ação pedagógica e as técnicas de condução do ensino-aprendizagem, de modo que estes programas configurem-se em "receitas de praticas educativas universitárias". Por tal prisma, no contexto dos processos educativos que margeiam a formação docente, surge o conceito sobre "formação de professores" que é de grande variedade de definições.

Segundo Medina e Dominguez, a formação de professores pode ser considerada como

> a preparação e emancipação profissional do docente para realizar crítica, reflexiva e eficazmente um estilo de ensino que promova uma aprendizagem significativa nos alunos e consiga um pensamento-ação inovador, trabalhando em equipe com os colegas para desenvolver um projeto inovador comum (1998, *apud* PACHANE, 2006, p. 102).

Neste sentido, Marcelo García concebe a formação de professores como

> a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da didática e da organização escolar, estuda os processos através dos quais os professores — em formação ou em exercício — se implicam individualmente ou em equipe em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (1999, *apud* PACHANE, 2006, p. 103).

Pela perspectiva do desenvolvimento profissional docente surge, conforme Benedito, Ferrer e Ferrere, uma abordagem relacionada à formação ou desenvolvimento profissional como sendo

> qualquer intento sistemático de melhorar a prática, crenças e conhecimentos profissionais, como o propósito de aumentar a qualidade docente, investigadora e de gestão. Este conceito inclui o diagnóstico das necessidades atuais e futuras de uma organização e seus membros, e o desenvolvimento de programas e atividades para a satisfação destas necessidades (1999, *apud* PACHANE, 2006, p. 103).

Por este viés, Villar entende que o desenvolvimento profissional do professor se refere "à teoria e à prática que facilitam o aperfeiçoamento da ação do professor em uma variedade de domínios, incluindo o intelectual, o institucional, o pessoal, o social e o pedagógico" (1993, *apud* PACHANE, 2006, p. 104).

Ou seja, em análise, por analogia, das quatro perspectivas sobre o desenvolvimento profissional do professor, apresentadas por Pachane (2006), fica nítido que a formação docente não se isola em uma forma de melhoria do trabalho, mas prevê a ação docente e, por consequência, o ensinar e o aprender, atrelados ao desenvolvimento institucional. Em vista disto,

> nos processos de formação de professores é preciso considerar a importância dos saberes das áreas de conhecimento (ninguém ensina o que não sabe), dos saberes pedagógicos (pois ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano), dos saberes didáticos (que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria do ensino para ensinar nas situações contextualizadas), dos saberes da experiência do sujeito professor (que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida) (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 13).

A revisão e a reconstituição do trabalho docente, nesse sentido, é um desafio que fundamenta, basicamente, os moldes

que virão a assumir as relações entre professor-aluno e/ou ensino-aprendizagem em instituições de ensino superior. Assim, entender o processo de formação como particularizado e continuo diz respeito a lançar vista ao desempenho profissional do professor que está mediando, por vias didático-pegadógicas, a "imagem do futuro" de uma sociedade.

Considerações finais

O objetivo principal deste trabalho foi investigar as relações entre a universidade e a prática docente. O ponto de partida envolveu reflexões permeadas pelos desafios tanto docentes quanto institucionais que evidenciam as diferentes dimensões dos desafios atuais da educação superior, em seu grande "universo" de expressão e extensão.

Assim, pela afirmativa de Newton Sucupira (1991, *apud* FRANTZ, 2006) sobre o papel da universidade, tem-se a dimensão dos caminhos percorridos nas reflexões textuais. De modo que a universidade não tem apenas objetivos restritos, mas tem um sentido que emana da própria natureza intelectual e espiritual do homem. Por esta via, fica claro o foco na prática docente e em instrumentos como a auto-avaliação como prática permanente dos avaliadores e como importante recurso de reflexão na busca da consciência sobre o sentido das questões pedagógicas, no ensino superior.

Outro desafio significativo foi refletir sobre a prevalência dos fins sobre os meios e as formas de ensinar. As alternativas deste contexto podem ser bastante diversificadas e devem atuar no sentido de promover ações que direcionem os pressupostos da instituição. Este espaço se faz multilateral por se encontrar vinculado não apenas aos reclamos da comunidade, porque ela [a universidade] também tem por finalidade atender a valores do saber, do espírito, que transcendem os momentos históricos de uma comunidade. De mesmo modo, faz-se sujeita ao tratar de seus múltiplos espaços para a atuação docente.

Fica salientado também que as lições a serem extraídas

formam um conjunto de reflexões a respeito de elementos importantes a serem considerados e vivenciados na formação do docente do ensino superior, uma vez que a universidade constitui um reflexo conjuntural da soma de múltiplos fatores.

Referências

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. Docência na Educação Superior. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (Orgs.). **Docência na Educação Superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, p. 149-174.

CAMARGO, Arlete (*et. al*.). UFPA: um modelo de universidade multicampi para a Amazônia. In: MOROSINI, Marília (Org.). **A universidade no Brasil***:* concepções e modelos. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, p. 185-199.

CUNHA, Maria Isabel. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1993.

DIAZ BORDENAVE, Juan; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 1982.

FRANTZ, Walter. O processo de construção de um novo modelo de universidade: a universidade comunitária. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (Orgs.). **Modelos Institucionais de Educação Superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, p. 119-164.

GIMENO SACRISTÁN, Juan. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GIOLO, Jaime. Os docentes da Educação Superior Brasileira. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (Orgs.). **Docência na Educação Superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, p. 21-48.

ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI,

Palmira (Orgs.). **Docência na Educação Superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, p. 65-86.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIPMAN, Mathew. **O pensar na educação**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1995.

MENDES, Durmeval Trigueiro. Ensaios sobre Educação e Universidade. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros (Orgs.). **Ensaios sobre Educação e Universidade**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, p. 17-34.

MENDES, Durmeval Trigueiro. Fenomenologia do processo educativo. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros (Orgs.). **Ensaios sobre Educação e Universidade**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, p. 35-72.

MICHELOTTO, Regina Maria. UFPR: uma universidade para a classe média. In: MOROSINI, Marília (Org.). **A universidade no Brasil***:* concepções e modelos. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, p. 73-102.

MOROSINI, Marília Costa; MOROSINI, Lúcio. Pedagogia universitária: entre a convergência e a divergência na busca do alomorfismo universitário. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (Orgs.). **Docência na Educação Superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, p. 49-64.

OLIVERA, João Fernandes de; DOURADO, Luiz Fernandes; MENDONÇA, Erasmo Fortes. UnB: da Universidade Idealizada à Universidade Modernizada. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **A universidade no Brasil***:* concepções e modelos. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, p. 145-170.

PACHANE, Graziela Giusti. Teoria e prática na formação de pro-

fessores universitários: elementos para discussão. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (Orgs.). **Docência na Educação Superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, p. 99-147.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

RISTOFF, Dilvo. A Universidade Brasileira Contemporânea: tendências e perspectivas. In: MOROSINI, Marília (Org.). **A universidade no Brasil***:* concepções e modelos. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, p. 37-52.

SILVA, Nancy Syancki. Universidade Tecnológica: uma alternativa. In: LIMA FILHO, Domingos Leite; TAVARES, Adilson Gil (Orgs.). **Universidade Tecnológica***:* concepções, limites e possibilidades. Curitiba: Progressiva/SindoCEft-PR, 2006.

TRINDADE, Helgio. As metáforas da crise: da "universidade em ruínas 'às' universidades na penumbra" na América Latina. In: GENTILI, P. **Universidades na penumbra***:* neoliberalismo e reestruturação universitária. São Paulo: Cortez, 2001, p. 13-43.

VASCONCELLOS, Maura Maria Morita. **Avaliação e ética**. Londrina: Ed. UEL, 2002.

VASCONCELLOS, Maura Maria Morita**. Desafios da formação do docente universitário**. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

Recebido em 24 de março de 2008.
Reformulado em 09 de outubro de 2008.
Aprovado em 20 de novembro de 2008.