

**Desafios no processo de ensinar e aprender. A docência na educação superior.  
Challenges in the process of teaching and learning: the teaching in college  
education.**

Adelcio Machado Dos Santos<sup>1</sup>

Marialva Moog Pinto<sup>2</sup>

Recibido 15 de setiembre de 2016 - Aprobado 31 de octubre de 2016

**Resumo**

O presente artigo tem como objetivo discutir a docência universitária e os aportes significativos nas práticas docentes. Esta complexa função suscita perguntas que norteiam este estudo, pois importa-nos saber quem é o docente da Educação Superior? Por que o professor faz o que faz em sala de aula? O que o professor precisa saber para ensinar? Como mobilizar o desejo do estudante em aprender? Trata-se de uma pesquisa do tipo qualitativa e cunho exploratório que se utiliza da pesquisa bibliográfica para desenvolver o estudo. Os resultados apontam para a necessidade da formação para a docência universitária especialmente para os professores especialistas na sua área específica de conhecimento, mas que não possuem formação didática para ser professor.

**Palavras-chave:** Docência universitária. Educação Superior. Ensino e aprendizagem.

---

1

Doutor em Engenharia e Gestão do Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Docente e Pesquisador do Mestrado Acadêmico em Desenvolvimento e Sociedade e do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (Uniarp). Endereço: rua Prof. Egidio Ferreira, nº 271, Bloco “E”, Apto. 303 CEP: 88090-699, Florianópolis (SC) Brasil. E-mail: [adelciomachado@gmail.com](mailto:adelciomachado@gmail.com)

2

Docente nos Cursos de Mestrado em Educação e Desenvolvimento e Sociedade da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe-UNIARP. Integrante do Grupo de Pesquisa da Profª Drª Maria Isabel da Cunha - UNISINOS. Coordenadora do Curso de Mestrado em Educação em Angola. E-mail: [marialvamoog@hotmail.com](mailto:marialvamoog@hotmail.com)

103

## Abstract

The following paper has as its theme the objective to discuss higher education teaching and the supports that contribute to significant actions in teaching practice. This complex function raises questions that guide this study, thus we are concerned about who the Higher Education professor is. Why does a professor do what he does in the classroom? What does a professor need to know to teach? How to mobilize students' willingness to learn? This study is a qualitative research, with exploratory approach, that uses bibliographic research to its development. The results indicate a necessity of teaching education for university professors, especially for the ones who are specialized in their specific fields or knowledge, but do not have didactic education to become a professor.

**Keywords:** Higher Education. Higher Education teaching. Teaching and Learning.

## INTRODUÇÃO

As Instituições de Ensino Superior (IES) cada vez mais vêm se deparando com novos desafios, muitos deles especialmente provocados pela sua contínua expansão que abre novos espaços à carreira docente. Nesse cenário de ampliação da atuação docente, onde as exigências por titulação se sobrepõem à experiência, iniciativas pedagógicas mais incisivas na direção da qualificação do desenvolvimento profissional docente têm sido fonte de preocupação e de investimento institucional (CUNHA, 2013).

A docência na Educação Superior tem merecido atenção da comunidade universitária, uma vez que as instituições enfrentam desafios para garantir um ensino de qualidade. Acredita-se que docentes qualificados podem preparar melhor os futuros profissionais.

As agências internacionais organizadas em conferências mundiais elaboram indicadores de qualidade para a Educação Superior<sup>3</sup> e os governos e as Instituições de Educação Superior<sup>4</sup> de cada país, organizam-se para adaptarem-se. Entre os indicadores

---

<sup>3</sup> Inicialmente o texto apresenta o nível de ensino "Educação Superior" escrito por extenso, porém no decorrer do texto indicaremos apenas por "ES".

<sup>4</sup>

<sup>4</sup> No decorrer do texto "Instituição de Educação Superior" será indicado apenas pela sigla IES.

para uma ES de qualidade está a competência de natureza pedagógica necessária para garantir professores bem preparados.

Agências internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, por exemplo, exigem uma educação de qualidade. Já as agências nacionais como Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, para cumprir as determinações, atuam avaliando os estudantes egressos, para garantir que as determinações estejam sendo seguidas de forma efetiva. Um dos fatores fundamentais para se garantir esta qualidade, é a qualificação profissional docente.

Tais movimentos têm, por um lado, atendido a reivindicações historicamente postas de garantir cada vez mais acesso dos estudantes à Universidade, mas, ao mesmo tempo, têm demandado ações na direção de uma permanência qualificada dos mesmos neste espaço, provocando reflexões sobre os processos pedagógicos que nela se desenvolvem. Em meio a esse panorama,

a necessária reconfiguração do papel docente e das práticas de ensinar e aprender tem feito revigorar o campo da pedagogia universitária, debruçando-se sobre as práticas pedagógicas e de reorganização curricular no contexto das mudanças paradigmáticas que assolam a realidade de todo o processo educativo (CUNHA, 2013, p.1).

Existe uma grande variação na forma como cada docente exerce a sua função, pois esta condição depende de muitos fatores como a sua formação, seus modelos docentes, concepções pessoais relativas ao papel do professor, concepções de cada docente sobre o papel do aluno e de como se dá o ensino e a aprendizagem, entre outras influências inclusive contextuais.

Outro fator que influencia a docência é da instituição em que o professor está inserido. No caso do Brasil, existe uma variedade de tipos de instituições e conforme a estrutura pedagógica, administrativa e da gestão, temos um perfil institucional que

influencia também a prática de cada professor. Esse quadro ampliaria significativamente se quiséssemos analisar também as práticas de outros contextos, fora do Brasil.

Esta complexa função suscita perguntas que norteiam este estudo, pois importamos saber quem é o docente que atua no Ensino Superior? Por que o professor faz o que faz em sala de aula? O que o professor precisa saber para ensinar? Como mobilizar o desejo do estudante em aprender? A resposta não é única e nem linear, porém, a afirmativa de que os cursos de formação continuada para a docência, são fundamentais para o processo de inovação profissional do professor, é inquestionável.

Este artigo trata-se de uma pesquisa bibliográfica, do tipo qualitativa e cunho exploratório para desenvolver o estudo. O presente trabalho tem como objetivo discutir a docência universitária e os aportes significativos nas práticas docentes. O apoio bibliográfico vem especialmente de Cunha (2010), Masetto (1998, 2003), Tardif (2002), Gil (1997), Grillo e Lima (2008).

Segundo Abreu e Masetto (1982), a docência é considerada uma atividade complexa e autores acreditam que a prática concreta do professor de Educação Superior, assenta-se sobre aspectos como: o conteúdo da área na qual é um especialista; visão de educação, de homem e de mundo; habilidade e conhecimentos que lhe permitem uma efetiva ação pedagógica em sala de aula.

A análise bibliográfica exploratória suscitou algumas dimensões sobre a docência na Educação Superior, que discutimos a seguir, como: a) os desafios da função; b) quem é o professor que exerce a atividade; c) motivos para esta realidade; e d) como este docente consegue mobilizar o desejo do estudante em aprender.

## **DESAFIOS PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

A influência que cada instituição exerce sobre seus docentes é distinta, pois está apoiada sobre a missão de cada instituição, mas também sobre o tipo de instituição. Além disto, o tipo de IES, também tem compromissos distintos. Exemplificando, se o professor atua em uma Universidade, significa que está em uma IES que desenvolve ensino,

pesquisa e extensão, ter maior autonomia didática, administrativa e financeira e congrega um corpo docente com titulação acadêmica significativa de mestres ou doutores. Já nos Centros Universitários, significa trabalhar em instituição que desenvolva ensino e algumas vezes a pesquisa, que atue em uma ou mais áreas do conhecimento. Já as Faculdades Integradas representam um conjunto de instituições que oferecem ensino e extensão e pouca ou nenhuma pesquisa. No entanto, se o professor atua num grupo de pesquisa em uma universidade, provavelmente sua visão de docência terá um forte condicionante de investigação (MOROSINI, 2000).

Pesquisas mostram que a ES, para além de tantas finalidades relevantes, tem duas principais funções na formação dos sujeitos estudantes: *Formar tecnicamente*, desenvolvendo no estudante durante o curso de graduação, competências, habilidades, para uma área específica e promover profissionais de alto nível com uma forte formação técnica com aplicabilidade no mundo laboral; e *Formar integralmente a pessoa humana*, formando o sujeito postulando que o educando cresça como pessoa, com postura, princípios, valores e que na ES a pessoa transcenda o senso comum (PINTO, 2012).

Segundo Masetto (2003) e outros autores apontam o exercício da dimensão política e da cidadania como fato indispensável no exercício da docência universitária, pois há a necessidade de uma visão geral de tudo o que acontece. Nas palavras do autor:

[...] como cidadão, o professor estará aberto para o que se passa na sociedade, fora da universidade ou faculdade, suas transformações, evoluções, mudanças; atento para as novas formas de participação, as novas conquistas, os novos valores emergentes, as novas descobertas, novas proposições visando, inclusive, a abrir espaço para discussão e debate com seus alunos sobre tais aspectos na medida em que afetem a formação e o exercício profissional (MASETTO, 2003, 31).

Desta forma compreende-se que a formação na Educação Superior, não é como uma formação em um curso técnico, para saber fazer, mas é sim uma formação que

possibilite ao educando transcender, tornando-se um profissional competente, mas também um homem que tenha possibilidades intelectuais para dar conta dos problemas sociais do seu tempo.

## QUEM É O DOCENTE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR?

Há poucas décadas, um bom histórico estudantil na graduação, possibilitava que o estudante se tornasse um professor na instituição que se graduou e assim o ex-estudante iniciava sua experiência docente. Esta prática ainda ocorre em muitas instituições brasileiras, embora haja uma forte avaliação institucional externa que vem coibindo esta prática.

Outra forma de aceder a ES está em contratar mestres e doutores bastante jovens, que possuem uma qualificada formação profissional, porém nenhuma experiência como docente.

E ainda há os muitos casos atualmente, de profissionais que acedem à docência na Educação Superior por serem reconhecidos profissionais em suas áreas específicas de atuação. Por exemplo, um excelente profissional Advogado, inicia a docência no Curso de Direito, assim como o renomado Médico, o Engenheiro Civil e o Arquiteto, entre outros profissionais são convidados para a docência nos cursos relacionados a sua formação. Nos casos citados acima, o profissional que se torna um professor, não possui formação para a docência.

O professor que não possui experiência docente, nem formação para a docência na Educação Superior, ao iniciar sua prática como professor e deparar-se com a nova experiência de sala de aula e com os seus estudantes, possivelmente irá utilizar-se de dos tipos de saberes especialmente: os saberes técnicos da sua área específica de atuação profissional; e dos saberes pedagógicos, que são acessados por imitação dos modelos dos seus bons professores e suas práticas.

Ao utilizar-se de saberes adquiridos na sua vida escolar e universitária como estudante, o docente experimenta através de tentativas e erros, que o levará a uma

seleção, em longo prazo, das práticas bem sucedidas, visando repeti-las e conseqüentemente, eliminando as tentativas que não tiveram um bom resultado.

Assim, é possível que o professor vá elaborando ao longo da experiência docente, um “menu” de práticas positivas, que tendem a não se modificar ao longo de sua trajetória docente. Segundo Grillo e Gessinger (2008, p.36) “faz parte do senso comum a ideia de que ensinar se aprende ensinando e, conseqüentemente, não é preciso preparar-se para ser professor. Tal ideia não se sustenta, pois a docência representa um desafio e exige conhecimentos, competências e preparação específica para o seu exercício”.

Para que as práticas docentes não se cristalizem, impedindo novas tentativas e inovações, o docente precisa exercitar a reflexão sobre sua ação. A práxis, ação-reflexão-ação, sobre a prática docente, é um exercício necessário para a função do professor.

A docência envolve muitos saberes, porém a aula do professor da ES em geral é determinada a partir dos saberes que o mesmo tem internalizado como apropriadas para exercer a profissão.

Por que o professor faz o que faz em sala de aula?

Atualmente o termo “saberes” tem sido muito utilizados na área pedagógica e Tardif (2002, p.199) caracteriza como “os pensamentos, as ideias, os juízos, os discursos e os argumentos que obedecem a certas exigências de racionalidade”. Para Cunha (2010,p.19) “há racionalidade, quando há consciência do ato exercido, isto é, quando o sujeito é capaz de justificar a sua ação por meio de razões, procedimentos ou discursos”.

Cunha (2010) apresenta a organização dos saberes dos professores, relacionada ao campo pedagógico. Estão identificados como: saberes relacionados com o contexto da prática pedagógica; saberes referentes à dimensão relacional e coletiva das situações de trabalho e do processo de formação; saberes relacionados com a ambiência da aprendizagem; saberes relacionados com o contexto sócio histórico dos alunos; saberes relacionados com o planejamento das atividades de ensino; saberes relacionado com a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades; e saberes relacionados com a avaliação da aprendizagem.

Para compreender as práticas docentes e pensar a docência é necessário “assumir a complexidade é desvelar o ofício do professor como requerente de múltiplas condições para o seu exercício” (CUNHA, 2010, p.21-22).

Segundo Grillo e Lima (2008) quando os professores são questionados sobre sua aula, poucas vezes pensa na epistemologia da sua prática. Sobre a sua aula ele tem em mente três elementos: os conteúdos, ele como professor e o estudante. Quando questionados, os docentes dividem-se em dois grupos: um grande grupo de professores que se consideram o “transmissor” do conhecimento (postura que já está superada pelas novas teorias pedagógicas); e um grupo bem menor que considera a pedagogia centrada na relação professor, aluno e conhecimento (postura mais indicada a partir das novas teorias educacionais).

- Aula centrada no Professor

A aula centrada no professor, não dá conta da complexidade do ensinar e do aprender. Neste caso, o professor acredita que ensinar é transferir conhecimento. Quer apresentar oralmente, da forma mais clara possível, a realidade para o estudante, e acredita ainda ser possível que este assimile tal realidade, assim como ela se apresenta. A forma de ensinar é sempre a mesma, não importando a complexidade dos conceitos em jogo, tampouco as especificidades das áreas de conhecimento; se o docente considera que a transmissão de conhecimento é eficiente, a não aprendizagem é decorrente da incapacidade do estudante em aprender, seja porque não prestou atenção à explicação, seja porque não se dedicou a um programa de estudos que auxiliasse na “fixação” do conteúdo trabalhado.

Observa-se que, muitas vezes, os esforços verbais dos professores são utilizados apenas para que os alunos memorizem o conteúdo, sem que se tornem capazes de compreender o seu significado ou aplicá-los em situações concretas.

Apontamos aqui outras características deste modelo de docência: o professor não considera a experiência prévia do estudante, agindo como se o aluno não tivesse nada a contribuir com o assunto; o professor também tem a preocupação em fixar o conteúdo da

aula, a partir de exercícios que propiciem a memorização de definições; há uma forte hierarquia em aula, estando a cargo do professor as decisões sobre que conteúdos, que métodos de ensino e como avaliar; e regulação da interação entre os estudantes, já que o que importa é ouvir o professor.

- Aula centrada na relação professor, aluno e conhecimento

A aula centrada na relação professor, aluno e conhecimento, Grillo e Lima (2008, p.22) explicam que o professor acredita que “o aluno constrói conhecimento na interação com o objeto cognoscível e, por isso, organiza o ensino de modo a garantir ao aluno o papel de protagonista no processo de aprendizagem”.

Neste modelo o professor considera que: o estudante possui uma experiência prévia, ocorridas em sua vida social, cultural e por este motivo pode contribuir com a aula; oportuniza a participação dos estudantes quando provoca a problematização; o professor sabe que o estudante pode lapidar o que já sabe, conhecendo a participação de cada um em que nível individual os estudantes estão em relação ao conhecimento; o professor media a relação entre o estudante e o objeto de conhecimento; e favorece a construção de argumentos, lembrando que essas são aprendizagens fundamentais para um sujeito pesquisador, problematizar e argumentar.

Ser este professor, não é uma prática fácil uma vez que a complexidade dos conhecimentos prévios, mediante aprendizagens que tenham significado, exige do professor enorme competência em seu papel orientador, pois é necessário que ele esteja, permanentemente, atento para promover a ajuda adequada ao momento do processo em que se localiza o educando, visto que conhecer não é adivinhar (FREIRE, 1980).

Torna-se importante lembrar que ambos modelos podem se completar e interagir quando necessário. Verifica-se que uma ocasiona a outra, neste sentido o perfil do docente da educação superior, ainda conforme Masetto (2003) passa de especialista para mediador do processo de aprendizagem.

Como mobilizar o desejo do estudante em aprender?

A partir do século XX, as próprias necessidades educacionais impõem ao professor a necessidade da pesquisa e produção de conhecimento, além de atualização e especialização para que possa incentivar seus alunos a perguntar, argumentar e criticar.

Gil (1997) afirma que o conhecimento da necessidade da preparação pedagógica do professor universitário tem conduzido muitas instituições de Ensino Superior a desenvolver programas com vistas a alcançar objetivos dessa natureza, principalmente, depois que o Conselho Federal de Educação, através da Resolução nº 12/83, estabeleceu que os cursos de Pós-graduação *Lato Sensu*, destinassem pelo menos um sexto de sua carga horária mínima para disciplinas de conteúdo pedagógico.

Sendo assim, a docência em nível superior, exige um professor com domínio da área pedagógica, não somente um professor conhecedor de todo o conteúdo da disciplina a ser ministrada. Masetto (2003) destaca que o tema da didática pedagógica é o ponto mais “carente” dos professores universitários, seja pelo fato de nunca terem a oportunidade de entrar em contato com essa área, ou porque a veem como algo desnecessário para sua atividade de ensino, ou ainda porque consideram que a profissão é uma profissão que todos podem exercer.

A profissão professor é uma profissão que todos julgam saber-fazer. Isso ocorre porque passamos anos de nossa vida aprendendo com o modelo dos nossos professores. Em geral iniciamos a nossa vida escolar aos 6 ou 7 anos de idade e diariamente estamos em contato com o modelo do professor, internalizando o ritual da aula. Na fase adulta, quando nos solicitam para substituir um professor ou mesmo para exercer a função, logo nos damos conta que sabemos como “ser professor” afinal são anos de frequência à escola, vendo como se faz uma aula. Seria diferente, se nos pedissem para fazer uma cirurgia, ou construir uma ponte, mas exercer a docência nós sabemos como se faz. Iniciamos olhando o espaço, se há um “quadro negro”, giz ou canetas e logo pedimos a lista de presença dos estudantes. Não há, a priori, a preocupação com os objetivos da prática docente, nem mesmo com o resultado que vamos alcançar. Se não formos bem sucedidos, é possível que possamos ainda “culpabilizar” o estudante. As possíveis falhas ou consequências do insucesso docente, não recairão totalmente sobre o professor.

Dentro dessa realidade e desse contexto, apontam-se alguns eixos que abrangem a formação didático-pedagógica: o professor como gestor do currículo, a compreensão da relação professor-aluno e aluno-aluno.

Sendo a aprendizagem do aluno o objetivo primordial da docência, conseqüentemente se faz necessário que o professor saiba com clareza a distinção entre o ensino e a aprendizagem, além de quais os princípios básicos da aprendizagem, o que se deve aprender no contexto atual, como aprender de modo que a aprendizagem ocorra.

Outro ponto fundamental é que o docente compreenda que o currículo de formação de um profissional implica o desenvolvimento da área cognitiva quanto à aquisição, à elaboração e à organização de informações, ao acesso a conhecimento existente, à produção de conhecimento, à identificação de diferentes pontos de vista sobre o mesmo assunto, à imaginação, à criatividade, à solução de problemas, além da aprendizagem de habilidades, como o trabalho em equipe multidisciplinar, a boa comunicação, e o uso eficaz e produtivo das novas tecnologias que vão surgindo no mercado (MASETTO, 1998).

Seguindo essa linha de raciocínio, é importante, também, que o professor desenvolva uma atitude de parceria e (co)responsabilidade com os alunos, que haja um contrato pedagógico acerca da disciplina, usando técnicas em salas de aula que facilitem a participação e considerando os alunos como adultos que podem se (co)responsabilizar por seu período de formação.

Ainda, um professor que, juntamente com seus alunos, constitua um grupo de trabalho com metas comuns, que incentive a aprendizagem uns com os outros, estimule o trabalho em equipe, a busca de solução para problemas em parceria, que seja um motivador para o aluno realizar suas pesquisas e seus relatórios, criando condições permanentes de *feedback* entre aluno e professor.

Segundo Masetto (2003), atualmente, no processo de ensino e aprendizagem é necessário que o professor atue como profissional na docência, em relação ao domínio da tecnologia educacional, tanto em sua teoria como em sua prática. Ainda conforme o autor, hoje, as mais de cem técnicas de aula existentes e aplicadas, agregam-se às tecnologias de informação e comunicação relacionadas com a informática e a telemática,

atuando como auxílio no processo de ensino e aprendizagem presencial, tanto no sistema de educação a distância, como na pesquisa.

Gil (1997) informa que a moderna pedagogia dispõe de inúmeros métodos de ensino. Assim, convém que o professor conheça as vantagens e limitações dos métodos para utilizá-los nos momentos e sob as formas mais adequadas.

Segundo Gil (1997), pode-se perceber que as autoridades educacionais vêm incentivando o desenvolvimento de programas de formação e aperfeiçoamento de professores para o Ensino Superior. E, nas universidades e nos estabelecimentos isolados de ensino superior, é cada vez maior o número de Núcleos de Apoio Pedagógico – NAP, para auxiliar e apoiar os docentes em sua formação em serviço.

Contudo, o professor que busca desenvolver em suas aulas estudantes que adquiram competência para a pesquisa, deve antes de tudo saber que escolher trabalhar com a pesquisa como princípio educativo não significa implantar na aula um projeto de pesquisa, em sua acepção clássica, mas prevê criar situações de ensino em que o aluno lide, sistematicamente, com alguns princípios inerentes ao ato de pesquisar, tais como o questionamento, a construção de argumentos, a produção escrita e o permanente diálogo entre situações do cotidiano e conteúdos escolares/acadêmicos (GRILLO E LIMA, 2008).

Chizzotti (2001) destaca que a investigação pode levar a descobertas originais e dar um novo vigor ao ensino. Neste sentido, os movimentos de professores que se autodenominam professor-pesquisador, um novo profissionalismo docente é unânime em advogar a pesquisa como integrante do ensino.

Sem a intenção de pontuar verdades absolutas e definitivas sob como mobilizar o desejo do estudante em aprender, sinalizamos acima a importância da pesquisa em sala de aula, pois a mesma torna o processo de aprendizagem, dinâmico, atual, significativo e voltado para o cotidiano dos estudantes.

## A EXPERIÊNCIA DO NÚCLEO DE APOIO PEDAGÓGICO – NAP

O Núcleo de Apoio Pedagógico – NAP, de uma universidade no Alto Vale do Rio do Peixe-SC, vinha ao longo de um ano fazendo algumas tentativas em aproximar os

docentes da instituição, envolvendo-os em algumas formações tanto institucionais e administrativas quanto pedagógicas, porém sem sucesso. Alguns professores mais antigos negavam-se a participar, outros por trabalho em empresas durante o dia, não vinham e outros participavam apenas no primeiro encontro.

Os membros do NAP, discutindo sobre esta problemática, resolveram elaborar um curso de Pós-graduação Lato Sensu gratuito para todos os docentes interessados em participar. Para a surpresa dos membros do Núcleo, 80% dos docentes se inscreveram e estão participando.

Esse movimento, necessário, encontrou sustentação na afirmação de Lucarelli (2000, p.12) que faz interessante reflexão a respeito.

La función de asesoramiento surge como necesidad institucional en aquellas organizaciones en las que, por una parte, los actores transitan procesos de cambio que los implican como sujetos y, por otra, los marcos normativos dejan, por decisión o por incapacidad instituyente, un margen de decisión alternativa generador de incertidumbre.

E para Mayor Ruiz (2007, p. 35) as “estratégias de assessoramento” referem-se ao

processo regular, sujeito a certas regras que asseguram uma acertada tomada de decisões, em função do momento e da situação. No âmbito do assessoramento, quando estamos falando em estratégias, estamos nos referindo a um acordo sobre aqueles princípios que regulam e ordenam os intercâmbios entre os participantes neste processo: professores e assessor.

A matriz curricular do Curso esta organizada em disciplinas de 40h, sendo uma aula por semana. Atualmente o Curso está se encaminhando para a terceira disciplina e posteriormente será possível teorizar detalhadamente sobre esta experiência.

O que chama atenção dos docentes do Curso neste momento, é a participação de forma pró ativa dos professores que em seus comentários demonstram o quanto sentem-se inseguros e temerosos na sua função docente. Em muito casos dizem não saber o que fazer e então optam por seguir os modelos dos seus professores.

E ainda demonstram ainda uma satisfação e alegria em poder estar discutindo com os demais colegas/professores sobre suas inseguranças, suas experiências e dúvidas.

Percebe-se que os professores universitários com formação apenas em áreas específicas, querem saber como exercer a docência, querem aprender a ser bons professores, o que valida a importância de uma formação didático pedagógica para os docentes da ES.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Vivemos um momento em que se sabe que a docência universitária precisa ser qualificada, mas não porque a pedagogia universitária que se oferece, não esteja adequada, mas sim, porque grande parte dos profissionais que ocupam os espaços da docência não está preocupada em buscar a formação pedagógica, para melhor exercer sua função.

Enquanto tivermos aceitação para o discurso de que “se o estudante não aprende é porque não se dedicou o suficiente”, teremos docentes despreparados lançando mão desta fala para justificar o insucesso na aprendizagem dos seus estudantes.

As teorias pedagógicas avançaram muito nos últimos tempos, buscando uma aprendizagem efetiva, porém o que se percebe é que em sala de aula, pouco se conquistou, pois muitos professores das áreas específicas acreditam que sabem como é ser professor, afinal têm muitos “modelos passados” para lançar mão durante as aulas.

Desta forma, o que ocorre, são práticas docentes que não inovam, não acompanham a mudança dos tempos, nem os avanços das gerações, reproduzindo um descompasso entre a educação e os estudantes.

A pesquisa em sala de aula como princípio educativo é uma decisão importante, mas mesmo neste caso precisa haver uma formação docente específica. O professor deve entender que desenvolver competências para a pesquisa, antes de tudo é, possibilitar um

espaço em aula para que os estudantes possam questionar, argumentar e escrever envolvendo os conteúdos escolares com o cotidiano (teoria/prática), formando assim, cidadãos tecnicamente e integralmente bem preparados para atuar em sociedade.

### **Referências bibliográficas**

ABREU, M. C.; MASETTO, M. T. *O Professor Universitário em Aula: Prática e Princípios Teóricos*. São Paulo: Ed. Cortez / Ed. Autores Associados, 1982.

CHIZZOTTI, A. [et al.]. *Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior / Metodologia do Ensino Superior: O Ensino com Pesquisa*. Organização de Maria Eugênia Castanho. Campinas: Papyrus, 2001. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico), pp. 103-112.

CUNHA, M. I. *Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional*. Araraquara: Junqueira e Marins Editora, 2010.

CUNHA, Maria Isabel da . *Pressupostos do desenvolvimento profissional docente e o assessoramento pedagógico na universidade em exame*, 2013 (fotocópia).

\_\_\_\_\_(Org.) . *Estratégias Institucionais para o Desenvolvimento profissional Docente e as assessorias Pedagógicas Universitárias: memória, experiências, desafios e possibilidades. Estratégias Institucionais para o Desenvolvimento Profissional Docente em IES Comunitárias Gaúchas: trajetórias e desafios*. Editora Junqueira e Maris. Araraquara.153-185.2014.

GIL, A. C. *Metodologia do Ensino Superior*. 3ed. São Paulo: Atlas, 1997.

GRILLO, M. C.; LIMA, V. M. R. *A Gestão da Aula Universitária na PUCRS. A pesquisa em sala de aula*. EDIPUCRS. Porto Alegre. 2008.

\_\_\_\_\_ *A Gestão da Aula Universitária na PUCRS. O fazer pedagógico e as concepções de conhecimento*. EDIPUCRS. Porto Alegre. 2008.

GRILLO, M. C.; GESSINGER, R. M. *A Gestão da Aula Universitária na PUCRS. Constituição da identidade profissional, saberes docentes e prática reflexiva*. EDIPUCRS. Porto Alegre. 2008.

LARROSA, J. B. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Encontrado em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>> Acessado em 31/01/2016.

LUCARELLI, Elisa (comp); NEPOMNESCHI, Martha; HEVIA, Isabel Abal de; DONATO, Maria E.; FINKELSTEIN, Claudia; FERANDA, Claudia. *El Asesor Pedagógico em la Universidad: de la teoría pedagógica a la práctica en la formación*. Buenos Aires: Paidós, 2000.

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

\_\_\_\_\_ *Competência Pedagógica do Professor Universitário*. São Paulo: Summus, 2003.

MAYOR RUIZ, Cristina. *El asesoramiento pedagógico para la formación docente del profesorado universitario*. Sevilla: Secretariado de publicaciones de la Universidad de Sevilla, 2007.

MOROSINI, M.C. *Docência universitária e os desafios da realidade educacional*. In: MOROSINI (org.) *Professor do ensino superior – identidade, docência e formação*. Brasília: INEP, 2000.

NÉRICI, I. G. *Metodologia do Ensino Superior*. Rio de Janeiro: Ed. Fundo de Cultura, 1973.

TARDIF, M. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.