

Os desafios sinalizados na docência universitária: percepções acerca dos saberes docentes

DALMA PERSIA NELLY ALVES NUNES

Pós-graduanda em Docência no Ensino Superior, na Universidade Federal de Uberlândia, e graduada em Pedagogia pela mesma instituição. Integrante colaboradora do projeto “A socialização profissional de professores e o desenvolvimento da identidade docente no Ensino Superior”. Professora na Educação Básica. e-mail: dalmanelly@yahoo.com.br

Resumo: O presente artigo apresenta as questões referentes ao magistério universitário, bem como os pressupostos que têm dado suporte à prática docente na carreira superior. Temos por objetivo analisar o panorama teórico dos desafios sinalizados referentes à docência no contexto da educação neste nível de ensino, no sentido de buscar uma melhor compreensão a respeito dos saberes e como estes são construídos e mobilizados pelos professores no exercício da profissão. Tendo em vista tais propósitos, questionamos: quais os principais desafios que são sinalizados com relação à docência no ensino superior? E outra questão que vincula-se a esta: como são configurados os saberes profissionais dos professores universitários? Para responder a estes questionamentos, partimos da análise bibliográfica para a elaboração de um referencial de apreciação, no sentido de obtermos uma compreensão consistente da prática docente no *locus* de atuação e formação profissional – a universidade.

Palavras-chave: Docência universitária, saberes docentes, formação

Abstract: This article introduces the questions related to university teaching, as well as the assumptions that have given support to the senior teaching practice. Our goal is to analyze the theoretical background of the challenges related to teaching flagged in the context of education at this level of teaching, so as to search for a better understanding about the knowledge and how they are constructed and mobilized by teachers in the profession. Given these purposes, we ask: what are the main challenges that are flagged with respect to teaching in higher education? And another question which is bound to this: how is the professional knowledge of university professors configured? To answer these questions, we begin from the literature review as a starting point for developing a framework for assessment, in order to obtain a consistent understanding of teaching practice in the locus of the activity and vocational training - the university.

Keywords: university teaching, teacher's knowledge, formation.

Iniciando a temática

Historicamente, a questão da formação de professores e a estrutura do conhecimento pedagógico têm sido temas frequentes nos debates em todo o país há mais de vinte anos nas várias organizações científicas e profissionais de educadores, por exem-

plo: ANFOPE¹, ANPED², FORUMDIR³, dentre outros espaços.

Constituem, neste sentido, como desafios à formação docente a reflexão pessoal e coletiva como processo de conscientização progressiva de desenvolvimento contínuo e compartilhado, e uma investigação constante como arcabouço de crenças, conhecimento e vivências de modo que o sujeito – o professor – venha a se encontrar com a sua própria humanidade (SÁ-CHAVES, 2001).

Esses desafios parecem apontar para o sentido do processo de formar professores. Trata-se, portanto, de compreender os pressupostos que têm dado suporte à prática docente na educação superior, a fim de abranger quais os principais desdobramentos norteadores no exercício destes professores universitários.

Desta forma o presente estudo emerge de inquietações suscitadas principalmente no que diz respeito ao pouco preparo específico para o exercício da docência que os cursos de pós-graduação *strictu sensu* proporcionam aos professores. Esse problema insere-se no antigo dilema da formação do pesquisador *versus* professor.

Embora a universidade se constitua no principal espaço formativo para profissionais de diferentes áreas, destacamos pelo menos um aspecto no qual ela tem se mostrado ineficaz: a formação de professores para atuar nas diferentes etapas e modalidades da educação, principalmente na educação superior (TEIXEIRA, 2009).

De certa forma, no caso da formação de professores para atuar na educação básica, há uma preocupação com o desenvolvimento de diferentes saberes e práticas pedagógicas, dentre elas as práticas de ensino, as metodologias e o estágio supervisionado. Em contrapartida, para o exercício da docência na educação superior, o foco é na competência científica, o que compromete a dimensão didático-pedagógica.

Desprovido em sua formação de questões relacionadas ao campo das ciências humanas e sociais, o professor frequentemente enfrentará dificuldades para compreender e desenvolver sua profissão, que tem como exigência o domínio de diferentes saberes. Tendo em vista esta recorrente constatação, pode-se fazer a seguinte pergunta: quais os principais desafios que são sinalizados com relação à docência no ensino superior? E outra questão que se vincula a esta: como são configurados os saberes profissionais do professor universitário?

Tendo em vista essas demandas, objetivamos com este estudo analisar o panorama teórico dos desafios sinalizados referentes à docência no contexto da educação superior, no sentido de buscar uma compreensão a respeito dos saberes e como estes são construídos e mobilizados pelos professores no exercício da profissão.

Neste cenário, partimos da análise de referenciais teóricos que possibilitassem responder aos questionamentos que norteiam esta investigação. A preocupação está em retratar a perspectiva teórica no que diz respeito a uma necessidade de análise crítica que possa oferecer subsídios para compreender o magistério universitário, bem como os pressupostos que têm dado suporte à prática docente na carreira superior.

A presente pesquisa teve como principal proposta contribuir com os debates que evidenciam a formação e atuação de professores universitários, numa perspectiva plu-

¹ Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.

² Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação.

³ Fórum de Diretores de Faculdade de Educação.

ridimensional. Este trabalho insere-se neste contexto propício e fértil da produção acadêmico-científica e visa ampliar os debates em torno da temática que tem como preocupação central investigar os processos de formação de professores universitários.

Este estudo pretende avançar no sentido de contribuir com o processo de transformação da prática docente atual e favorecer o conhecimento e aprimoramento das produções realizadas nos últimos anos, apesar das limitações contextuais geradas pelo momento político que vive a educação de modo geral e da educação superior de modo específico.

Os desafios apontados na docência universitária

Pensar na formação docente nos reporta a pensar na trajetória acadêmica, conhecer os percursos; nesse sentido, pode lançar luzes sobre as conformações que estão em curso e ao que elas acenam. Desta forma, podemos nos referir inicialmente à docência no Brasil colonial, mestres que chegaram com a Companhia de Jesus, formados nos colégios mantidos pelos jesuítas ou em Universidades, principalmente de Portugal. Durante os dois séculos que essa organização monopolizou a educação brasileira, os professores que atuavam nos cursos superiores, em geral, recebiam formação nos colégios jesuítas (CUNHA, 2000).

À medida que os cursos se estendiam, o professor foi tornando-se requisitado entre profissionais reconhecidos, bem sucedidos em suas áreas profissionais, sobretudo os advindos da elite e dos próprios cursos em que ambicionavam praticar a docência. Machado (1999) afirma que a constituição inicial da docência para o ensino superior assentou-se no princípio religioso e moral de base jesuítica. Após a expulsão dos jesuítas (1759), a docência construída nessa organização foi obstruída; todavia, permaneceu arraigada à concepção do que era ser professor, por ela cultivada.

O marco histórico de 1808 (vinda da família real portuguesa) foi elemento da formalização da educação superior: instituiu-se o título de professor do ensino superior, ao mesmo tempo em que foram instituídas as determinações para o desempenho da sua função. Desde então, já se notava uma forma de *liberdade vigiada*, uma vez que o lente catedrático⁴ exercia um poder que era inspecionado pela Congregação, que ficava às vistas do Estado. Morosini (1990) destaca que até D. João VI, o credenciamento dos professores era realizado pela Real Mesa Censória de Lisboa; depois disso, a seleção dos lentes, dos diretores e, até mesmo, o exame de alunos era de competência do Príncipe Regente ou de seu representante.

Em seguida, inicia-se um período em que a docência passava a ser considerada uma necessidade, não somente uma representação de prestígio social. Da condição de professor, este passa a ser servidor público, cujo procedimento seria assistido por novos referenciais. Concomitantemente, aos poucos, o conteúdo religioso que estabeleceu

⁴ A denominação *lente catedrático* foi dada em 1827 (Carta da Lei de 11/08/1827), qualificando o professor como o responsável pela regência de cadeiras para as quais havia sido nomeado por decreto imperial. Mais tarde, seria designado por *lente catedrático* e por *catedrático* (MOROSINI, 1990).

a docência perdia forças, processo no qual o nascimento das ciências experimentais teve influência.

A ampliação de conceitos modernizadores foi precedida por medidas que colaboraram para a produção e modificações na constituição da docência. As gradativas mudanças que levaram o docente que atua no ensino superior à condição de funcionário público indicaram uma situação de valorização da “[...] carreira profissional, dotada de hierarquia, cujos níveis escalonam-se em função do credenciamento, decorrente de títulos na academia e de aprovação em concursos públicos, o tempo de exercício no magistério e a produção considerada científica e literária” (MACHADO, 1999, p. 88).

As análises críticas ao ensino alienado e sem interesse causaram a necessidade de alterar o exemplo superior herdado da colônia, o que ocorreu, de fato, na década de 1930, no contexto do processo de industrialização do país, que proporcionou a criação de um projeto educacional moderno. O Estatuto da Universidade Brasileira (Decreto-Lei n.º 19.850 de 1931) instituiu uma inovação na organização do ensino superior brasileiro, fazendo surgir questões importantes.

Dentre as mudanças, constava como requisito para a criação de Universidade, a existência de uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras (atendendo aos reclamos da falta de uma instituição destinada à formação didático-pedagógica dos professores), além da instituição de novas modalidades de cursos (Aperfeiçoamento, Especialização e Extensão). O Estatuto ainda definia que os institutos universitários, além da transmissão do ensino já existente, poderiam organizar a realização de “pesquisas originais”, aproveitando “aptidões e inclinações” de professores, alunos e outros pesquisadores de fora da Universidade (MACHADO, 1999).

A carreira docente, nessa dinâmica, lutava para concretizar-se como função de interesse público, apesar de as mudanças se assentarem nos alicerces conservadores. A Lei de Diretrizes e Bases de 1961 deliberou que o ensino superior tinha por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências e artes e a formação de nível universitário; do mesmo modo, permitia aos estabelecimentos de ensino superior ministrar Cursos de Graduação e de Pós-Graduação, além de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão ou outros, a seu juízo.

Com o Estatuto do Magistério Superior, em 1965, foi inaugurada a carreira na docência universitária. A atividade do professor que atua no ensino superior foi considerada, no que diz respeito ao ensino e à pesquisa, como atividades indissociáveis, em todas as instituições superiores, assim como envolvia atividades de administração – todas devendo constar dos planos de trabalho e programas da unidade em que estivessem lotados os docentes. O Estatuto ainda atribuiu os cargos do magistério superior em professor catedrático, professor adjunto e professor assistente (art. 6º), bem como definiu cargos para os pesquisadores (pesquisador-chefe, pesquisador-associado, pesquisador auxiliar) (art. 7º). Organizava-se, desta forma, o caminho para a

formação de professores competentes que pudessem atender à expansão quantitativa do ensino superior, garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos níveis de qualidade, o desenvolvimento da pesquisa científica; a formação de quadros intelectuais “[...] para fazer frente às necessidades do desenvolvimento nacional” (CUNHA, 2000, p. 185).

Cunha (2000) ainda pondera que a Reforma da Educação Superior de 1968 (Lei nº 5.540 de 1968) organizou a vida universitária em departamentos que congregassem disciplinas afins, permitindo o regime de créditos. Como destaques: definiu que a Universidade seria o modelo para a educação superior; promoveu a integração entre ensino e pesquisa na Universidade, o que impulsionou novas situações na configuração da docência; reconheceu uma única carreira docente pautada na integração do ensino com a pesquisa; estabeleceu o ingresso e a promoção na carreira docente, preferencialmente através de títulos e do teor científico dos trabalhos; extinguiu as cátedras; recomendou a implantação gradativa do regime de dedicação exclusiva; indicou a definição de uma política de aperfeiçoamento e qualificação do docente; e definiu que os cargos de magistério teriam as classes de professor – titular (e não catedrático), professor-adjunto e professor assistente.

No final da década de 1970, o movimento sindical de professores reorganizou-se, instituindo associações docentes em diversas universidades, especialmente nas públicas. Em 1981, o ANDES-SN foi organizado como Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior e, sete anos depois (1988), passou a ser designado por Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. As reivindicações relacionadas à condição do trabalho docente emergiram de forma atenuada, abrangendo presunções sobre carreira, regime do trabalho, qualificação, estabilidade, questões ligadas à aposentadoria, entre outras.

Em 23 de julho de 1987, foi aprovado o Plano Único de Classificação e Redistribuição de Cargos e Empregos (PUCRCE, Decreto nº 94.664 de 1987), que considerou como atividades acadêmicas próprias do pessoal docente do ensino superior: as relacionadas à pesquisa, ensino e extensão, que, indissociáveis, apontem para a aprendizagem, para a produção do conhecimento, a ampliação e transmissão do saber e da cultura; as inerentes ao exercício da direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência na própria instituição, além de outras previstas na legislação vigente. Esta norma foi considerada pelo ANDES importante conquista, tendo em vista a unificação das carreiras das IFES autárquicas, fundacionais e de toda a rede da educação federal, bem como o estabelecimento das carreiras do magistério superior, do magistério de 1º e 2º graus e do pessoal técnico-administrativo.

Em 1988, a Constituição (inciso V do artigo 206º) definiu que o ensino deveria ser ministrado com base nos princípios de valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (Lei nº 9.394 de 20/12/1996) classificou as universidades como instituições pluridisciplinares, voltadas para a formação de quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano. Resolveu, também, que um terço do corpo docente seja portador de titulação acadêmica nos níveis de Mestrado e Doutorado; um terço do corpo docente seja de tempo integral; aos seus colegiados de ensino e pesquisa cabe a decisão sobre contratação e dispensa de professores, além dos planos de carreira docente, devendo-se ponderar os recursos orçamentários disponíveis.

Presume-se, deste modo, que a formação de professores que atuam em instituições universitárias inclua forte referência na pesquisa, com vista à produção intelectual

institucionalizada. Daí a determinação de existência de, pelo menos, um terço de docentes com título de mestre ou doutor e igual percentual com dedicação de tempo integral.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, demonstra rara preocupação em relação à questão da formação de docentes na educação superior. Ela trata essa problemática de forma sintetizada, sugerindo apenas o locus em que tal formação deve ocorrer (artigo 66). A exigência de 300 horas de Prática de Ensino foi estabelecida somente para a formação de professores da Educação Básica, eximindo, assim, os cursos de pós-graduação *stricto sensu* desta tarefa.

Desse breve inventário da construção da profissão docente na educação superior, é pertinente considerarmos que é recente a concepção do trabalho do professor como integrante da estrutura de poder da sociedade. Isso porque havia uma noção cristalizada de que ele era o guardião dos bons costumes, aquele que apontava o caminho do bem e da razão. Compreendia-se a docência como uma atividade superior, uma missão posta acima dos interesses materiais.

Provavelmente esta construção imaginária vem da origem histórica do magistério, ligada à catequese, onde o valor maior estava na *vocação*, entendido como um chamamento divino, uma legitimação por um dom intrínseco. Nesta perspectiva, o trabalho docente talvez nem merecesse este nome, em se entendendo o termo trabalho numa perspectiva de mais valia (CUNHA, 2005, p. 99, grifo da autora).

Existe ainda a crença de que a docência no ensino superior requer somente o conhecimento aprofundado da disciplina a ser ensinada. Essa crença se relaciona com o modelo jesuítico de universidade, que visava “a abordagem exata e analítica dos temas a serem estruturados, clareza nos conceitos e definições, argumentação precisa e sem digressões, expressão rigorosa, lógica e silogística” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 145). Tal modelo fundamentava-se em dois métodos: o escolástico – composto pelo *trivium* (que abrangia a Gramática, a Retórica e a Dialética), e o *quadrivium* (que abrangia a Aritmética, a Geometria, a Astronomia e a Música) e o *modus parisiensis*.

Conforme explicam Pimenta e Anastasiou (2002, p. 145), o ensino jesuítico caracterizava-se por dois momentos: o primeiro consistia na leitura do texto, em sua interpretação pelo professor, na análise de palavras, no destaque de ideias e na comparação com outros autores. O segundo, por sua vez, consistia nas perguntas do professor aos alunos e destes ao mestre.

As referidas autoras consideram que, hoje, o modelo de ensino universitário abriga algumas diferenças do ensino jesuítico, todavia ainda vigora a preleção docente seguida da avaliação da capacidade de memorização de conceitos, pelos alunos. Isso explica a vigência da crença de que a formação do professor universitário requer somente o conhecimento aprofundado da disciplina a ser ensinada

A necessidade de formação para os diversos âmbitos profissionais é uma questão irrefutável, entretanto, esta afirmação é questionável no que se refere à formação do professor do ensino superior, mais estritamente vinculada às atividades docentes, dada a lógica que orienta a formação do docente universitário, que apresenta ênfase no co-

nhcimento da área específica de formação.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2002) na maioria das instituições de ensino superior, embora os professores possuam experiência significativa, além de anos de estudo em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até o desconhecimento científico acerca das questões relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula.

Não se percebe o respeito às cláusulas dos contratos de trabalho que exigem a busca de formação pedagógica dos professores que ingressam na instituição superior. Caberia à universidade o papel de viabilizar essa prática, “estimulando e proporcionando condições para que os docentes se preparem para o exercício do magistério” (VEIGA, 2000).

Podemos dizer que a dimensão da pesquisa é contemplada na formação profissional do professor que atua no ensino superior, através dos cursos de formação *stricto sensu* e *lato sensu*; entretanto, na formação pedagógica voltada para a docência há pouca preocupação. Mesmo nos programas de pós-graduação, os espaços são restritos para a prática da docência, assim como para a discussão de aspectos específicos dessa prática, de forma mais sistemática.

Não há exigência nesses cursos de oferta de disciplinas relativas à formação didático-pedagógica, ficando a cargo de cada programa a definição do currículo. Essa é uma das razões pela qual a formação docente em tais cursos tende a ser entendida como sinônimo de aquisição do título de mestre ou de doutor. Destarte, a titulação acaba sendo concebida como uma espécie de “estado de graça”, dado pela capacidade de desenvolver pesquisa na respectiva área de investigação.

Existe, neste sentido, a necessidade de considerar que a prática educativa do docente universitário implica a capacidade de mudança e adequação do conhecimento científico para o acadêmico e deste para o profissional, e isso significa o exercício da transposição didática no ato educativo. A transposição didática assim configurada exigiria por parte do professor um domínio que envolve os conhecimentos da sua área, os conhecimentos pedagógicos a eles inerentes e os conhecimentos do campo profissional.

Nesta direção, há de se ponderar que é necessário investir na dimensão pedagógica da docência, considerando que esta envolve atividades e valores traduzidos em valorização dos saberes da experiência; ênfase nas relações interpessoais; aprendizagem compartilhada; indissociabilidade teoria/prática.

Desta forma, configura-se como um desafio à docência no ensino superior o desenvolvimento de estratégias formativas sistematicamente organizadas, as quais envolvem esforços pessoais e institucionais concretamente desenvolvidos, orientados para a apropriação de conhecimentos/saberes/fazeres próprios da área de atuação de cada profissional. Cunha ainda considera que

A Universidade ocupa o lugar da formação quando os sujeitos desse processo se beneficiam e incorporam as experiências na sua biografia. Portanto faz, também, parte do lugar. Reconhece e valoriza o lugar. Atribui sentido ao que viveu naquele lugar e passa a percebê-lo como o seu lugar, mesmo quando lá já não habita (CUNHA, 2008, p. 8).

É possível indicar como consensual a necessidade da organização de lugares formativos voltados à atuação neste nível de ensino, viabilizando a reflexão sobre o ensinar e o aprender específicos à ação docente universitária. Dessa forma, poder-se-á corroborar com o desenvolvimento da professoralidade na docência superior, uma vez que este exercício requer competências específicas, que não se restringem apenas à obtenção de um título.

Os saberes docentes: plurais e dinâmicos

Ao considerarmos a formação e profissão docente, torna-se importante a compreensão da prática pedagógica do professor, e o entendimento de que este é mobilizador de saberes profissionais. Desta forma, destacamos que o docente, em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos, conforme suas experiências, seus percursos formativos e profissionais.

A discussão sobre a prática pedagógica do professor como mobilizador de saberes profissionais emerge em âmbito internacional nas décadas de 1980 e 1990. Entre alguns dos motivos que contribuíram para a sua emergência está o movimento de profissionalização do ensino e suas consequências para a questão do conhecimento dos professores na busca de um repertório de conhecimentos, visando a garantir a legitimidade da profissão, havendo a partir daí uma ampliação tanto quantitativa, quanto, posteriormente, qualitativa desse campo (TARDIF, 1999).

Fazendo referência à formação de professores, destacamos a importância de se considerar a perspectiva da prática pedagógica como algo relevante, opondo-se assim às abordagens que buscavam separar formação e prática cotidiana. De acordo com Nunes,

na realidade brasileira, embora ainda de uma forma "tímida", é a partir da década de 1990 que se buscam novos enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido (NUNES, 2001, p. 28).

Inicia-se, neste sentido, o desenvolvimento de pesquisas que, considerando a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, objetivam resgatar o papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal e profissional da profissão docente.

Segundo Nóvoa (1992), a abordagem que enfoca o desenvolvimento profissional do professor e os saberes por ele mobilizados, a partir da análise de trajetórias e histórias de vida, veio em oposição aos estudos remotos que acabavam por restringir a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas. Nesta dinâmica redimensionam-se os olhares tendo como foco central o professor em estudos e debates, considerando o quanto o modo de vida pessoal está intimamente ligado ao profissional. Acrescenta ainda o autor que esse movimento surgiu “num universo pedagógico, num

amalgama de vontades de produzir outro tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos professores” (NÓVOA, 1992, p. 19).

Passou-se a estudar a construção do trabalho docente levando-se em consideração os diferentes aspectos de sua história: individual e profissional, assim como outros fatores. Percebe-se, desta forma que os estudos passam a reconhecer e considerar os saberes construídos pelos professores, o que anteriormente não era considerado. Nessa perspectiva de compreender a profissão docente, a partir da valorização destes, é que os estudos sobre os saberes docentes ganham impulso e começam a aparecer na literatura, numa busca de se identificarem os diferentes saberes implícitos na prática docente.

Tardif e Raymond (2000) consideram que os saberes ligados ao trabalho são temporais, uma vez que são formados e dominados progressivamente durante um período de aprendizagem variável, de acordo com cada profissão. Essa dimensão temporal decorre do fato de que as situações de trabalho exigem dos trabalhadores conhecimentos, competências, aptidões e atitudes específicas que só podem ser adquiridas e dominadas em contato com essas mesmas situações. Neste sentido,

as situações de trabalho parecem irreduzíveis do ponto de vista da racionalidade técnica do saber segundo a qual a prática profissional consiste numa resolução instrumental de problemas baseada na aplicação de teorias e técnicas científicas construídas em outros campos. Essas situações exigem, ao contrário, que os trabalhadores desenvolvam, progressivamente, saberes oriundos do próprio processo de trabalho e nele baseados. Ora, são exatamente esses saberes que exigem tempo, prática, experiência, hábito etc. (TARDIF e RAYMOND, 2000 apud Schön 1983, p. 211).

Os saberes por sua vez servem de fundamento para o ensino. Tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependeriam de um conhecimento especializado. Abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão relacionados com o trabalho. É necessário que se volte um olhar diferenciado para a docência nos diferentes níveis de ensino, como também no ensino superior, na medida em que se procure compreender o professor como sujeito histórico, dotado de subjetividades e intencionalidades.

Portanto, os saberes profissionais dos professores são plurais, compósitos, heterogêneos, visto que apresentam no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser diversificados, procedentes de fontes variadas (TARDIF e RAYMOND, 2000).

Os saberes que servem de base para o ensino não se reduzem a um “sistema cognitivo” que, como um computador, processa as informações a partir de um programa anteriormente definido e independente tanto do contexto da ação no qual ele se insere quanto da história anterior que o precede. Nesta dimensão, Tardif e Raymond (2000) apontam três fundamentos do ensino: existenciais, sociais e pragmáticos.

São existenciais, no sentido de que um professor não é apenas um sujeito intelectual isolado, mas que é dotado de qualidades afetivas, cognitivas, que traz à tona também o que viveu e aquilo que acumulou durante a sua experiência de vida. Em

suma, o docente pensa a partir de sua história de vida, não somente intelectual, no sentido rigoroso do termo, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal. O professor

não é somente um “sujeito epistêmico” que se coloca diante do mundo em uma relação estrita de conhecimento, que “processa” informações extraídas do “objeto” (um contexto, uma situação, pessoas etc.) através de seu sistema cognitivo, indo buscar, por exemplo, em sua memória, esquemas, procedimentos, representações a partir dos quais organiza as novas informações (TARDIF e RAYMOND 2000, p. 235).

Nessa perspectiva, Charlot atribui uma dimensão relacional aos saberes, fazendo distinção de informação e conhecimento. Conhecer relaciona-se a um estágio de trabalho com as informações, e o conhecimento é desta forma, o “resultado de uma experiência pessoal ligada à atividade de um sujeito provido de qualidades afetivo-cognitivas” (Charlot 2000, p. 61). O conhecimento, conforme Pimenta (2000), ao ser constituído e trabalhado em diversos olhares (éticos, estéticos, culturais, conceituais) se configura em saberes que por sua vez têm sua dimensão individual e coletiva.

A partir dessas considerações, os fundamentos do ensino também são sociais, visto que os saberes profissionais são plurais, oriundos de fontes sociais diversas e adquiridos em tempos sociais diferentes. Nesse sentido, pode-se dizer que a relação do professor com seus próprios saberes é acompanhada de uma relação social:

a consciência profissional do professor não é um reservatório de conhecimentos no qual ele se abastece conforme as circunstâncias; ela nos parece ser amplamente marcada por processos de avaliação e de crítica em relação aos saberes situados fora do processo de socialização anterior e da prática da profissão (TARDIF e RAYMOND 2000, p. 236).

Os fundamentos do ensino ainda podem ser pragmáticos, uma vez que os saberes que servem de fundamento ao ensino estão estreitamente relacionados ao trabalho e ao profissional. “Trata-se de saberes ligados ao labor, de saberes sobre o trabalho, ligados às funções dos professores” (TARDIF e RAYMOND 2000, p. 236). Esses saberes são interativos, movimentados e moldados na esfera de interações entre o professor e os outros atores educacionais, e desta forma, possuem os sinais dessas interações tais como elas se estruturam nas relações de trabalho.

Os saberes docentes, portanto procedem de diversas fontes: experiências, história de vida, curso de formação inicial e continuada, prática pedagógica, convivência com os pares, dentre outros. Desta forma, faz-se relevante compreender a importância desses saberes para contribuir com a melhoria da formação e da profissionalização do professor.

Nesta perspectiva, Pimenta (1999) destaca a importância da mobilização dos saberes docentes. Consideramos, assim, que os *saberes da experiência* são aqueles aprendidos pelo professor desde quando aluno, com os professores significativos que contribu-

íram para sua formação humana, adquiridos por meio da experiência socialmente acumulada, com as mudanças históricas da profissão etc.

Há também os *saberes do conhecimento* que abrangem a revisão da função da instituição na transmissão dos conhecimentos e as suas especialidades num contexto contemporâneo. Pimenta (1999) considera os saberes pedagógicos que colocam a questão do conhecimento juntamente com o saber da experiência e dos conteúdos específicos e que será construído a partir das necessidades pedagógicas reais.

De acordo com Pimenta (1999), há um reconhecimento de que para saber ensinar não basta a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos. No entanto, na história da formação dos professores, esses saberes têm sido construídos como blocos distintos e desarticulados. É necessário, portanto, que a fragmentação entre os diferentes saberes seja superada, considerando a prática social como alvo principal, possibilitando, assim, uma ressignificação dos saberes na formação dos professores.

Algumas considerações

Esta investigação nos possibilitou compreender os principais desafios que são sinalizados com relação à docência no ensino superior, dentre os quais, que o percurso de formação de professores universitários necessita oportunizar a aprendizagem das diferentes aprendizagens e experiências, para que os docentes possam exercer o ofício que é complexo e exige a mobilização de diversos saberes.

Desta forma, a partir do diálogo com os referenciais teóricos que balizaram este estudo, apreendemos que a formação é um processo que se inicia muito antes do ingresso na carreira do magistério superior, na medida em que os professores em suas práticas cotidianas na universidade sofrem a influência das experiências anteriores ao acesso na carreira – escolares, familiares, profissionais e sociais.

Neste amplo contexto, os conhecimentos construídos em diferentes lugares e momentos da vida pessoal e profissional influenciaram de forma significativa a relação que cada professor tem com a docência. Nesta medida, tais aspectos vivenciados e incorporados de diferentes modos por estes docentes, acabaram por constituir-se num processo de constante formação do eu pessoal e do eu profissional.

A experiência profissional vai se configurando num espaço rico de formação. Os conhecimentos que dizem respeito ao modo como se apropria do ser professor no decorrer da vida, revelam-se assim como valiosos no processo de desenvolvimento da profissão, no sentido de que os professores, no exercício de sua atividade, constroem saberes práticos, baseados nas experiências cotidianas, e esses saberes se transpõem às situações de ensinar estabelecendo uma relação dialógica.

Essas experiências constituem-se em espaços a partir dos quais o professor pode trazer a tona conhecimentos e vivências ao longo de sua trajetória de vida para responder às necessidades que são postas no momento. É na história da formação desses professores que estes constroem e formulam instrumentos para produzir seus saberes e ensiná-los aos seus alunos, o que pode permitir ainda que estes percebam a prática

atual como referência para a sua atuação e nela refletir.

Tais aspectos contribuíram para o fortalecimento da profissionalização do professor, mas apontam para um novo desafio. Permanece, desta forma, uma carência de formação pedagógica específica para o exercício da docência na educação superior por parte dos cursos de pós-graduação *strictu-sensu*, na medida em que os professores para darem conta de seu trabalho, recorrem aos conhecimentos adquiridos ao longo de sua trajetória – na educação básica, as experiências formativas na formação inicial, ao conhecimento do conteúdo da disciplina e às referências passadas pessoais e/ou profissionais.

É nessa ótica que reiteramos a necessidade de investimento em uma formação pedagógica sólida e permanente, e não apenas em eventuais programas de integração, de forma que as práticas e experiências sejam articuladas às teorias educacionais, por meio de metodologias que considerem as necessidades formativas dos docentes, o trabalho coletivo e a valorização da carreira no magistério superior.

Nessa direção, acreditamos na não-existência de um ator individual, mas de vários atores multifacetados, constituídos por várias experiências formativas e em diferentes tempos de vida. Esses espaços e momentos formativos exercem influência significativa na prática profissional do professor.

Assim, configura-se como um desafio à docência na educação superior a ampliação de estratégias formativas que sejam organizadas de forma sistemática, as quais envolvam empenhos pessoais e institucionais concretamente desenvolvidos, norteados para a construção de conhecimentos que considerem os diversos saberes mobilizados pelos professores e os próprios da área de atuação profissional.

Referências

- BRASIL. Constituição, 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao. Acesso em 15 de março de 2011.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- CHARLOT, B. Formação de Professores: a pesquisa e a política educacional, in: PIMENTA, Selma G. e GHEDIN, Evandro (org.). *Professor Reflexivo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002, pp. 81-88.
- _____. *Da Relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- CUNHA, L. A. Ensino superior e universidade no Brasil, in: LOPES, E. M. T.; FARIA F. L. M.; VEIGA, C. G. *500 anos de educação no Brasil*. Belo horizonte: Autêntica, 2000, p. 151-201.
- CUNHA, M. I. Trabalho docente na universidade, in: MELLO, E. B. et al. (org.). *Pedagogia universitária: campo de conhecimento em construção*. Cruz Alta: Unicruz, 2005, p. 99-115.
- _____. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários, in: XIV ENDIPE. *Encontro Nacional de Didática e prática de*

ensino. POA, Anais Seiva publicações. 2008.

MACHADO, A. B. *Arqueografia da docência universitária*. 1999. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

MOROSINI, M. C. *Seara de desencontros. A produção do ensino na universidade*. Porto Alegre: Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1990.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente, in: *Os Professores e a sua formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia/ Publicações Dom Quixote, 1992.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e a formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Revista Educação e Sociedade*, Rio de Janeiro, n. 74, pp. 27-42, abril 2001.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência, in: _____. (org.). *Saberes Pedagógicos e Atividades Docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. *Didática e Formação de Professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____; ANASTASIOU, L. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

SÁ-CHAVES, Idália. Informação, formação e globalização: novos ou velhos paradigmas, in: ALARCÃO Isabel (org.). *Escola Reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

TARDIF, M. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários*. Rio de Janeiro: PUC, 1999.

_____; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e sociedade*. Campinas: Unicamp, v. 21, n. 73, dez. 2000.

TEIXEIRA, G. F. M. Docência: uma construção a partir de múltiplos condicionantes. *Boletim Técnico de SENAC: a revista da educação profissional*, Rio de Janeiro, v. 35, n. 1, p. 29-37, janeiro/abril 2009.

VEIGA, I. P.; CASTANHO, M. E. L. M. (org.). *Pedagogia Universitária: a aula em foco*. Campinas: Papyrus, 2000, pp. 190-200.