



## A IMPORTÂNCIA DA DIDÁTICA PARA A FORMAÇÃO DO DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR

<sup>(1)</sup>Rita Maria Grilo Gonçalves, ritamariagg@gmail.com

<sup>(1)</sup>Magda Cristina Nascimento Rochael, magda.rochael@bol.com.br

<sup>1</sup>Centro Universitário de Itajubá – FEPI, Av. Dr. Antônio Braga Filho nº 687, bairro Varginha, Itajubá -MG

**Resumo:** Esta pesquisa tem como objetivo demonstrar a importância da Didática na formação docente, tendo em vista que ela pode ser considerada como ciência aplicada ao processo de ensino e aprendizagem. Foi realizada uma revisão bibliográfica da literatura, que possibilitou uma análise crítica sobre a temática. Sabe-se que o processo de formação do docente do Ensino Superior no Brasil sempre priorizou as competências técnicas e não necessariamente as competências pedagógicas. No entanto, na última década, o professor universitário tem sofrido marcada pressão para obter melhor qualificação. Sabe-se que a Didática é uma disciplina que estuda o processo de ensino em seu conjunto, relacionando objetivos, conteúdos, métodos e formas organizativas da aula, para criar as condições e modos de garantir aos alunos, uma aprendizagem significativa. Visto que, nas últimas décadas, as mudanças ocorridas nas sociedades em geral, redesenharam o papel da escola e impulsionaram as modificações no que diz respeito aos processos de ensino e aprendizagem, tornou-se necessário que o professor universitário tenha certas competências e habilidades que o preparem melhor para a situação atual. Como essas competências exigidas atualmente remetem à Didática, ao final do estudo, foi possível compreender que, quando ela é conhecida, aprendida e aplicada efetivamente, pode tornar-se um instrumento facilitador do processo de ensino e aprendizagem e, portanto, um instrumento muito necessário na prática docente.

**Palavras-chave:** Formação docente. Didática. Competências e habilidades. Processo de ensino e aprendizagem.

### 1. INTRODUÇÃO

Todo curso de Pós Graduação em Docência no Ensino Superior deve

preparar e promover a qualificação de docentes, capacitando-os para o exercício do Magistério Superior. De acordo com Ferreira (2010), uma



universidade moderna e adequada, que corresponda às necessidades atuais, deve possuir e formar professores com um perfil científico metodológico que atendam às competências necessárias, que implicam, principalmente em saber planejar, executar e avaliar didaticamente. Sabendo-se que essas competências remetem à Didática, torna-se possível levantar uma reflexão a respeito da atual preparação dos professores no Brasil: será que os educadores conhecem realmente a essência da Didática, seus verdadeiros objetivos e propostas de estudo, visto que, ela pode ser considerada um dos pontos mais importantes da prática pedagógica do professor?

Levando em conta principalmente os desafios tecnológicos e as mudanças ocorridas na educação atualmente, Dalben (2010), afirma ser difícil entender a formação de professor sem falar de Didática, pois a busca pela qualidade de ensino, propagada pelas políticas públicas, pelos educadores e pela sociedade em geral, é o compromisso da Didática desde a sua criação.

Com relação às competências necessárias para a formação do docente do Ensino Superior, Morosini (2000) aponta que, em síntese, o docente do Ensino Superior sofre uma marcante pressão de vários segmentos para demonstração de qualificação de desempenho constante. Para Freire (1996, p.67), “Quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”.

Do ponto de vista de Freire (1996), o conhecimento profissional do docente é um conjunto de saberes teóricos e experienciais, que se expressam em um saber agir conforme a situação e em conformidade com o contexto do indivíduo, o que remete ao termo competência. Conforme Libâneo (2002), o professor competente tem o papel de:

[...] planejar, selecionar e organizar os conteúdos, programar tarefas, criar condições de estudo dentro da classe, incentivar os alunos para o estudo, ou seja, o professor dirige as atividades de aprendizagem dos alunos a fim de que estes se tornem sujeitos ativos da própria aprendizagem. Não há ensino verdadeiro se os alunos não desenvolvem suas capacidades e habilidades mentais, se não assimilam pessoal e ativamente os conhecimentos ou se não dão conta de aplicá-los, seja nos exercícios e verificações feitos em



classe, seja na prática da vida. (LIBÂNEO, 2002. p. 08).

Para que a aprendizagem do aluno seja facilitada, pode-se supor a necessidade de que o professor utilize a Didática, que na definição de Libâneo (2002), é uma disciplina que estuda o processo de ensino no qual os objetivos, os conteúdos, os métodos e as formas de organização da aula se combinam, de modo a criar as condições e os modos de garantir aos alunos uma aprendizagem significativa. Promover a aprendizagem significativa do aluno torna-se um desafio, visto que, atualmente, de acordo com Libâneo (2002):

Há uma exigência visível de mudança na identidade profissional e nas formas de trabalho dos professores. O tipo de trabalho convencional do professor está mudando em decorrência das transformações no mundo do trabalho, na tecnologia, nos meios de comunicação e informação, nos paradigmas do conhecimento, nas formas de exercício da cidadania, nos objetivos de formação geral que hoje incluem com mais força a sensibilidade, a criatividade, a solidariedade social, a qualidade de vida, o reconhecimento da diversidade cultural e das diferenças, a preservação do meio ambiente. Isso afeta os saberes pedagógicos e didáticos, os modos de formação, os métodos de ensino, as técnicas. (LIBÂNEO, 2002. p.40.).

As considerações acima tecidas sugerem que as transformações no mundo moderno exigem cada vez mais do profissional docente, certas competências necessárias para se adaptar às mudanças, se autotransformar e assim, promover transformação no aluno.

O objetivo deste estudo foi demonstrar que, se a Didática for conhecida, aprendida e aplicada efetivamente pelo professor, poderá contribuir para a construção do processo de ensino e aprendizagem, visto que, ela pode ser considerada como ciência aplicada a esse processo e um instrumento facilitador para o trabalho docente.

## **2. RETROSPECTIVA HISTÓRICA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NO BRASIL FORMATO DO TEXTO**

Conforme Pachane (2009), as mais diferentes áreas de conhecimento e os mais diversos serviços de que a sociedade brasileira necessita, dependem da formação profissional e



intelectual oferecida pelas instituições de Ensino Superior. Esses cursos do Ensino Superior vêm cada vez mais, concentrando-se e fechando-se na formação específica de seus profissionais. Devido a essa consciência crítica de que o processo de aprendizagem é o objetivo central dos cursos de graduação, a própria maneira de conceber a formação do profissional também passou por um processo de grandes transformações.

Visto que o objetivo deste trabalho foi demonstrar a importância da Didática para a formação do docente do Ensino Superior, fez-se necessário proceder a uma retrospectiva do processo de formação do docente do Ensino Superior no Brasil até o momento atual.

De acordo com Pachane (2009), embora seja possível considerar a criação dos cursos de arte e teologia no colégio jesuíta da Bahia (Real Colégio de Jesus), em 1572, como um marco do início da educação superior no Brasil, seu desenvolvimento ocorreu somente a partir de 1808, quando o rei D. João VI e a corte portuguesa transferiram-se de Portugal para o Brasil. Dessa data em

diante, foram criados cursos para a formação de burocratas e de profissionais liberais das áreas de Direito, Medicina, Farmácia e Engenharia, considerados necessários ao Estado, sob o modelo da Universidade de Coimbra, iniciando-se, também, as tentativas de reuni-los em uma universidade (PACHANE, 2009).

Conforme Pachane (2009), o modelo de ênfase na formação para as profissões liberais adaptado da universidade napoleônica e não transplantado para o Brasil em sua totalidade, permaneceu em vigor no país até o início da década de 1930.

Nesse modelo, caracterizado por voltar-se à profissionalização de seu corpo docente, o processo de ensino pautava-se pela transmissão de um conjunto organizado de conhecimentos estabelecidos e experiências profissionais de “um professor que sabe e um aluno que não sabe e não conhece seguido por uma avaliação que diz se o aluno está apto ou não para exercer aquela profissão” (MASETTO, 1998, p.10).

Discorre Pachane (2009), que os professores das primeiras escolas



superiores brasileiras foram inicialmente trazidos de universidades europeias. Com a expansão dos cursos superiores, ocorrida especialmente após a Proclamação da República, o corpo docente precisou ser ampliado e passou a ser procurado por seus profissionais renomados, com sucesso nas atividades que desenvolviam.

Nessa época, os professores em sua maioria, foram convidados e sua tarefa se resumia a ensinar os alunos, geralmente provenientes da elite, para se tornarem tão bons profissionais quanto eles. Nesse contexto, ensinar significava ministrar grandes aulas expositivas e palestras sobre determinado assunto, ou “mostrar na prática como se fazia”, para que o profissional depois de formado pudesse ter condições de fazer também (MASSETO, 1998, P.11).

Acreditava-se na época, como alguns autores ainda hoje defendem, que “quem soubesse, saberia automaticamente ensinar” (MASSETO, 1998, p.11). Assim, conforme o referido autor fica caracterizado que não se dirigia atenção à necessidade do preparo

pedagógico do professor para ministrar esse ensino.

De acordo com Pachane (2009), no paradigma científico no qual se inseria a universidade, a concepção de educação de adultos e de Ensino Superior então vigente, também contribuía para que fosse reforçada a crença da não necessidade de formação específica para professores universitários.

Pressupunha-se, ainda, como menciona Gil (2009), que os adultos já estariam motivados à realização das atividades acadêmicas, visto que, já teriam “estratégias” desenvolvidas de autodidatismo. Por essa razão, não haveria necessidade de uma preocupação mais acentuada do professor com a aprendizagem desse aluno. Assim, reforçava-se a ideia de que bastava ao professor oferecer o conteúdo, ou seja, bastava ensinar, que o processo de aprendizagem seria concretizado de acordo com o empenho do estudante. Além disso, o ensino universitário estava voltado a uma elite que, como considera o autor, de qualquer maneira conseguia superar as limitações do ensino oferecido e obter



resultados satisfatórios ao final de seus estudos (GIL, 2009).

Gil (2010) aponta que, os estudantes universitários, por já saberem o que pretendiam, não exigiram de seus professores mais do que competências para transmitir os conhecimentos e para sanar as dúvidas. Assim, até recentemente, não se verificava preocupação explícita das autoridades educacionais com a preparação de professores para o Ensino Superior. A preocupação existia somente com a preparação de pesquisadores, ficando subtendido que quanto melhor pesquisador fosse, mais competente o professor seria.

Em geral, a qualidade do trabalho realizado pelo professor não era sequer questionada. Como complementa Masetto (1998):

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

transmitida (MASETTO, 1998, pag.12).

Para Gil (2010), durante muito tempo, não se manifestou em nosso país, nenhuma preocupação com a formação do professor para atuar no Ensino Superior. As crenças amplamente difundidas de que “quem sabe, sabe ensinar” e “o bom professor nasce feito” contribuíram para que a seleção de professores para os cursos superiores fosse determinada principalmente pela competência no exercício da profissão correspondente.

Barbosa (2011) afirma que a Educação Superior, até bem pouco tempo, tinha um caráter humanístico, era privilégio de poucos, geralmente provenientes de famílias mais abastadas. Os estudantes buscavam mais o aprimoramento pessoal do que uma profissão.

No entanto, o interesse pela melhoria da qualidade docente não era de todo inexistente. Rui Barbosa (1882 apud RIBEIRO JR., 2001, p. 29), já apregoava e, num balanço da educação imperial, criticava a situação em que se encontrava o ensino superior brasileiro, especialmente no que se referia ao curso de Direito. Em seu parecer, datado de



1882, mencionou que havia necessidade de “uma reforma completa dos métodos e dos mestres”. O período da República Populista (1945/1964) foi rico em mudanças na área do ensino superior, destacando-se pelo aumento quantitativo das instituições de ensino superior no país. A modernização do ensino superior ocorrida nesse período correspondia às exigências da ideologia nacionalista, que propugnava a realização de pesquisas e estudos que o desenvolvimento do país exigia (MARAFON, 2001).

Com a criação das primeiras universidades, na década de 1930, verificou-se a disposição de órgãos governamentais para o desenvolvimento de ações para conferir maior competência técnica aos professores universitários. Assim, foram dados os primeiros passos da pós-graduação no Brasil, com a proposta do Estatuto das Universidades Brasileiras, em que o Ministro Francisco Campos propunha a implantação de uma pós-graduação nos moldes europeus, segundo Santos (2003 apud GIL, 2010).

Conforme Neuenfeldt, Isaia (2008 apud PACHANE, 2009), a tendência de

implantação de pós-graduação nos moldes europeus, foi acentuada na década de 1960, para atender tanto à necessidade urgente de estudos pós-graduados no país, quanto para o treinamento do especialista altamente qualificado. Tudo isso, para que a universidade brasileira conquistasse por meio da pós-graduação, um caráter verdadeiramente universitário, transformando-se em centro criador de ciência e cultura, além de exercer a sua função formadora de profissionais. Pachane (2009) destaca ainda que, de acordo com o Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU), elaborado em 1969:

No que concerne à Universidade Brasileira, os cursos de pós-graduação, em funcionamento regular, quase não existem. O resultado é que, muitos setores das ciências e das técnicas, o treinamento de nossos cientistas e especialistas há de ser feito em Universidades estrangeiras. Além disso, uma das grandes falhas de nosso sistema universitário está praticamente na falta de mecanismos que assegurem a formação de quadros docentes. Desta forma, o sistema fica impossibilitado de se reproduzir sem rebaixamento dos níveis de qualidade. Daí a urgência de se promover a implantação sistemática dos cursos pós-graduados a fim de que possamos formar nossos próprios cientistas, professores, bem como



tecnólogos de alto padrão (GTRU, 1969, p. 129).

De acordo com Dias, Sobrinho (1994), a expansão da indústria brasileira requeria número crescente de profissionais criadores, capazes de desenvolver novas técnicas e processos, e os ensinamentos oferecidos pelos programas de graduação então existentes não atendiam a essa demanda. Como salienta o autor, nessa época, a política educacional do Estado buscava a criação rápida de uma competente massa de pesquisadores e uma sólida estrutura de investigação científica e tecnológica que alavancassem o desenvolvimento industrial e ampliassem a base de consumo qualificado.

Acrescentam os autores supracitados, que, por outro lado, acontecimentos como a grande expansão social e econômica produzida na América Latina na década de 1960, a ampliação dos debates e confrontos acerca dos direitos civis, a evolução da produção de conhecimentos científicos e de descobertas tecnológicas, passaram a criar um quadro de crescentes complexidades, que culminavam por provocar fortes pressões por novas e

mais amplas oportunidades educacionais, coincidindo, ainda que por razões diferentes, com os projetos políticos dos governos e dos setores produtivos.

Coube então, às instituições universitárias grande parte da responsabilidade pelo desenvolvimento do país. Consequentemente, a exigência de qualificação dos professores se alterou, havendo necessidade cada vez maior da especialização acadêmica, que seria obtida com ampliação dos programas de Mestrado e Doutorado (DIAS, SOBRINHO, 1994).

De acordo com Pachane (2009), a Lei 5.540/68, que propunha a reforma do ensino superior, trouxe modificações da estrutura interna das universidades para produzir a expansão necessária com um mínimo de custos. Ao lado de fatores como a departamentalização, a matrícula por disciplina e a implantação do ciclo básico, ocorreu também a institucionalização da pós-graduação, e assim, pela primeira vez, foi estabelecida a indissociabilidade entre ensino e pesquisa.

Pachane (2009) afirma que, na década de 1970, a produção da ciência,



da tecnologia e da cultura, condensada nas atividades de pesquisa, sobrepôs-se ao ensino, que, até aquele momento, definia a finalidade da universidade. Passou a ocorrer então, uma mudança na identidade da universidade brasileira, visto que, ela não deixou de ser instituição de ensino, mas os recursos governamentais passaram a priorizar a pesquisa e a pós-graduação. Após a aprovação da Lei 5.540/68, a universidade foi se configurando como universidade da reprodução de ciência, de cultura e de tecnologia, dando novo significado ao ensino. Segundo Dias, Sobrinho (1994):

Havia um modelo a ser superado pelas grandes universidades: o das instituições dedicadas basicamente à transmissão de conhecimentos e habilidades tradicionais. Havia um modelo a ser produzido: uma instituição capaz de preservar e criticar os conhecimentos historicamente acumulados, mas também preparada para a produção de ciência, das artes, da tecnologia, da cultura humana em geral, capaz de alargar as fronteiras estabelecidas, criar as interfaces e por em diálogos inusitados, diferentes campos e áreas. As universidades deveriam formar pessoas não só para a difusão do conhecimento, mas também para a criação do novo (DIAS, SOBRINHO, 1994, p. 133).

Para Pimenta, Anastasiou (2010), ficou assim estabelecida uma forma de relação de parceria entre professores e alunos na direção da construção do conhecimento, na qual, a figura do professor transmissor não prevalece. De acordo com as autoras, pode-se entender que “o professor não existe para o aluno, mas ambos para a ciência” (PIMENTA, ANASTASIOU, 2010, p.152).

Com relação à Lei 5.540/68, Gil (2010), aponta que a obtenção de graus de mestre e doutor logo se tornou requisito para o acesso aos cargos de carreira nas universidades públicas, sobretudo com a edição da Lei. Já as escolas particulares passaram a contar principalmente com professores com cursos de especialização lato sensu.

De acordo com GIL (2010), o Conselho Federal de Educação, através da Resolução nº 20/77, estabeleceu em seu art. 5º que, para a aceitação de docentes, além da qualificação básica, deveriam ser considerados, entre outros fatores, título de Doutor ou de Mestre obtido em curso credenciado no País ou no exterior a critério do Conselho; título de Livre-docente obtido conforme a



legislação específica; aproveitamento em disciplinas preponderantemente em área de concentração de curso de pós-graduação *sensu strictu*, em instituição idônea no País ou no exterior, a critério do Conselho e com carga horária comprovada, de pelo menos trezentas e sessenta (360) horas; aproveitamento baseado em frequência e provas, em cursos de especialização ou aperfeiçoamento, na forma definida em resolução específica deste Conselho; exercício efetivo de atividade técnico-profissional ou de atividade docente de nível superior comprovada, durante no mínimo dois (2) anos e trabalhos públicos de real valor (GIL, 2010).

Gil (2010) relata também que, em 1983, o Conselho Federal de Educação, por intermédio da resolução nº 12/83, fixou as condições para validade dos certificados dos cursos citados no parágrafo acima. Além disso, ficou estabelecido que tais cursos deveriam ter a duração mínima de 360 horas e que pelo menos 60 horas da carga horária seriam utilizados com disciplinas de formação didático-pedagógica.

Assim, a conclusão de um curso de especialização tornou-se o principal meio de preparação de docentes para Ensino Superior, notadamente nas instituições particulares. Mas esses dispositivos foram alterados pela resolução CNE/CES nº 01, de 3 de abril de 2001, que suprimiu a exigência de disciplinas pedagógicas. Seus concluintes, no entanto, continuariam habilitados para ministrar aulas em cursos superiores (GIL, 2010).

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional, ampliou as exigências para o exercício do magistério superior, pois de acordo com Gil (2010), essa Lei estabelece nos artigos:

Art. 66: A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em um novel de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por faculdade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico (GIL, 2010, p.14).

Essa mesma Lei nº 9.394, estabelece também, em seu art. 52, incisos I e II, que as universidades deverão apresentar ao menos “um terço do corpo docente,



com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado” e “um terço do corpo docente em regime de tempo integral” (GIL, 2010, p.14).

Embora os cursos de Mestrado sejam considerados atualmente o principal meio institucional de preparação de professores para o Ensino Superior, de acordo com Gil (2010), eles não contemplam de modo geral a formação pedagógica, porque são poucos são os programas desse tipo, que oferecem disciplinas dessa natureza. O referido autor, afirma que a principal alegação para essa ausência é a de que a Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal para o Ensino Superior (CAPES) estabelece o tempo médio de dois anos para a conclusão de um curso de Mestrado. Sendo assim, torna-se difícil para um candidato ao grau de Mestre ter que cursar disciplinas de caráter didático-pedagógico além das disciplinas correspondentes ao seu centro de interesse e ao mesmo tempo, desenvolver as atividades necessárias para a conclusão da pesquisa (GIL, 2010).

O autor supracitado relata também, que os programas de Mestrado têm

como objetivo, proporcionar a seus participantes, conhecimentos e habilidades necessários para a realização de pesquisas científicas, o que constitui sem dúvida um dos mais importantes requisitos de um professor nesse nível de ensino. O que se espera desse profissional é que ele não seja apenas um reproduzidor, mas também um construtor de conhecimentos, no entanto, a inexistência de disciplinas de caráter didático-pedagógico nesses programas deixa, com certeza, uma lacuna em sua formação (GIL, 2010).

Numa tentativa de suprir essa lacuna, de acordo com Gil (2010), algumas instituições universitárias passaram a oferecer cursos de Metodologia do Ensino Superior e Didática do Ensino Superior. Esses cursos, que geralmente têm carga horária de pelo menos 360 horas, são considerados de pós-graduação lato sensu e incluem disciplinas como Psicologia de Aprendizagem, Planejamento de Ensino, Didática e Metodologia de Ensino. Para os participantes, motivados para o aprimoramento de suas competências pedagógicas, esses cursos costumam oferecer bons resultados. São



conhecidos também, casos de instituições de Ensino Superior que têm oferecido esses tipos de cursos a seus próprios professores com a finalidade de qualificá-los, e, conforme Gil (2010), elas tem obtido resultados muito aquém do desejado.

Pachane (2009) salienta que ao longo de quase dois séculos, a formação esperada do professor universitário tem sido restrita ao conhecimento aprofundado da disciplina a ser ensinada. Conhecimento denominado de prático, quando decorrente do exercício profissional ou teórico/epistemológico, quando decorrente do exercício acadêmico. Porém, pouco ou nada, tem sido exigido em termos pedagógicos.

Com a crescente ênfase na produção acadêmica como fator primordial no processo de avaliação do desempenho dos docentes universitários, acentuou-se ainda mais a necessidade de preparação de pesquisadores capacitados. A preparação para a docência ficou relegada, situação que, de acordo com Pachane (2009), permanece praticamente inalterada até os dias de hoje, embora muitos sejam os autores que buscam atentar para a necessidade

da formação pedagógica dos professores do Ensino Superior (PACHANE, 2009).

Como destaca Morosini (2000), o professor universitário tem sofrido na última década uma marcada pressão para obter sua qualificação, e, embora o sistema nacional de avaliação não estabeleça normas de capacitação didática do docente, a avaliação pode ser feita por meio de outros indicadores que refletem o êxito da pedagogia universitária. A autora compreende que há uma íntima relação entre o desempenho didático do professor e o desempenho do aluno e, dessa forma, sugere que as avaliações, mesmo não incidindo diretamente na qualidade docente, indiretamente a afetam.

Pachane (2009) salienta que o momento atual tem apontado para uma crescente preocupação com a melhoria da qualidade docente no Ensino Superior. Seguindo-se ao que ocorreu historicamente com a formação dos professores para o ensino fundamental e médio, pode-se sugerir que a formação pedagógica dos professores universitários poderá, em breve, constituir-se em critério obrigatório para o ingresso no magistério superior.



A falta de uma política de regulamentação de estágios para a prática docente e inúmeros fatores como a referida prática marcada pela realização de experiências pontuais, fragmentadas e dispersas de formação continuada dos docentes atualmente em exercício, bem como a falta de um espaço de socialização e de reflexão sistemática sobre os resultados dessas experiências podem pôr a perder todo um esforço de superação da cultura historicamente marcada pela negação da importância da formação pedagógica do professor universitário (PACHANE, 2009).

De acordo com Pachane (2009), visto que, os professores são os protagonistas do fazer universitário, a busca por melhoria da qualidade da educação superior deveria passar não só pela contratação de mais professores, mas também pela contratação de professores mais bem preparados para o exercício das diversas funções que compõem o fazer universitário e pelo aprimoramento daqueles que atualmente compõem os quadros docentes do sistema de Ensino Superior.

Dessa maneira, a valorização do ensino e da formação pedagógica do professor universitário deveria demandar, em primeiro lugar, na alteração do modo como as questões pedagógicas são entendidas e tratadas na universidade, para assim, superar a crença de que para ser bom professor basta conhecer profundamente e conseguir transmitir com clareza determinado conteúdo, ou, no caso do Ensino Superior, a crença de que basta ser um bom pesquisador (PACHANE, 2009).

Tampouco a melhoria da qualidade docente no Ensino Superior pode se dar por meio de soluções imediatistas ou simplistas, conforme diz Pachane (2009). Somente por meio de um projeto coletivo, integrado, institucional e que partilhe de uma filosofia “formativa”, num processo contínuo assumido tanto pela instituição que forma como por aquela que contrata o professor, é que pode tornar-se possível dar início à mudança de mentalidade necessária para que a dimensão do ensino e da formação pedagógica dos professores passe a ser valorizada na



cultura universitária (PACHANE, 2009).

Todavia, de acordo com Gil (2010):

[...] a maioria dos professores universitários não dispõe de preparação pedagógica. [...] muitos professores universitários exercem duas atividades: a de profissional de determinada área e a de docente, com a predominância da primeira. Por essa razão, tendem a conferir menos atenção às questões de natureza didática que os professores dos demais níveis, que são os que receberam sistematicamente formação pedagógica (GIL, 2010. p. 5).

Ferreira (2010) afirma que a própria Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394/96, em seu artigo 65, não exige prática de ensino para o professor universitário, visto que deixa claro que a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo trezentas horas. Essa situação facilita a não preparação pedagógica dos professores do Ensino Superior.

De acordo com os dizeres de Pimenta, Anastasiou (2010), parece que felizmente está em andamento uma mudança significativa, pois é possível constatar nos meios educativos dos países mais avançados, um crescimento da preocupação com a formação e o

desenvolvimento profissional de professores universitários e com as inovações no campo da Didática, além da preocupação com a qualidade dos resultados no Ensino Superior. Preocupação esta que aponta para a importância do desenvolvimento das competências técnicas e competências pedagógicas, como forma de formar e transformar a práxis docente.

Para que fosse possível responder ao objetivo, tornou-se necessário uma discussão acerca da necessidade da Didática para a construção qualitativa do docente e do processo educacional no qual ele esteja inserido, visto que, ela pode ser considerada como um instrumento facilitador do processo de ensino e aprendizagem.

### 3. DIDÁTICA, PRA QUE?

De acordo com publicação do portal do MEC (2011), desde a última década do século XX, pode-se observar ampla expansão das instituições de nível superior que buscam suprir a demanda por profissionais cada vez mais qualificados. Somente no Brasil, o número de alunos universitários quase



que dobrou no período de 2001 a 2010, alcançando o notável montante de 6,5 milhões de ingressos nos cursos de Graduação e 173 mil na Pós-graduação, conforme demonstram os dados do Censo da Educação Superior no país (MEC, 2011).

Esta crescente demanda pela qualificação de nível superior tem elevado a procura por docentes universitários nas mais diferentes áreas de competência.

Corroborando o que já foi citado anteriormente, também para Gil (2010), durante muito tempo prevaleceu no âmbito do Ensino Superior a crença de que, para se tornar um bom professor neste nível bastaria dispor de comunicação fluente e sólidos conhecimentos relacionados à disciplina que se pretendesse lecionar. Esse pensamento se devia ao fato de o corpo discente das escolas superiores ser composto em sua maioria, por adultos, que, diferentemente do corpo discente do ensino básico, não necessariamente precisariam de auxílio de pedagogos (GIL, 2010).

Para Hokama (2011), a Pedagogia é a ciência que estuda a teoria e a prática

da educação vinculada à sociedade. Para estudar a educação em seus aspectos sociais, políticos econômicos, psicológicos, ente outros, a Pedagogia conta com outras áreas do conhecimento que pesquisam o desenvolvimento humano, como a Filosofia, a Sociologia, a Psicologia, etc.

Conforme Hokama (2011), o termo “didática” é conhecido desde a Grécia Antiga e significava: ensinar, instruir, fazer aprender. Comênio (1933 apud HOKAMA, 2011), escreveu um livro chamado Didática Magna, no qual, definia Didática como sendo a arte de ensinar a todos. Para Hokama (2011), de alguma forma, com maior ou menor aprofundamento, sabe-se que a Didática se relaciona com o ensino, no entanto, sua compreensão é complexa e há diferentes concepções a seu respeito, inclusive muitos a consideram como um compêndio de técnicas ou um receituário para um bom ensino.

De acordo com Hokama (2011), no decorrer do tempo, a Didática passou a reunir os conhecimentos que cada época valoriza sobre o processo de ensinar. Diante dessas colocações, conclui-se



que o objeto de estudo da Didática é o processo de ensino. A história da Didática está relacionada ao aparecimento do ensino no decorrer da evolução da sociedade, no entanto, a autora considera que o ensino não pode ser visto como restrito ao ambiente de sala de aula. Corroborando esse pensamento, Libâneo (2002) afirma que:

O trabalho docente é uma das modalidades específicas da prática educativa mais ampla que ocorre na sociedade. Para compreendermos a importância do ensino na formação humana, é preciso considerá-lo no conjunto das tarefas educativas exigidas pela vida em sociedade (LIBÂNEO, 2002. p.15-16).

De acordo com Hokama (2011), a Didática é a disciplina que estuda os objetivos, os conteúdos, os meios e as condições do processo de ensino tendo em vista as finalidades educacionais, que sempre são sociais. Baseado na contribuição de todos os conhecimentos, é que se pode refletir sobre questões relacionadas à educação e a dinâmica em sala de aula, como por exemplo; como os alunos aprendem? Como é a atuação do professor em sala? Qual a relação professor-aluno?

Numa tentativa de responder aos questionamentos anteriores, Hokama

(2011) aponta que a Didática já vem há tempos, pesquisando questões relacionadas à prática escolar, organizando e sistematizando conhecimentos e utilizando-os para desenvolver a atividade pedagógica nas escolas. No entanto, sua aplicação deve ser efetiva, não devendo ficar somente na teoria, pois quando aplicada, o conhecimento produzido resolve problemas e questões que possam surgir no dia a dia das escolas e do espaço da aula (HOKAMA, 2011).

Gil (2010) afirma que nos dias atuais, é possível deparar-se com muitas definições da Didática, no entanto, quase todas essas definições a apresentam como ciência, técnica ou arte de ensinar. Remontando ao início, o autor afirma que até o final do século XIX, a Didática encontrou seus fundamentos na Filosofia. A partir do final do século XIX, passou a buscar fundamentos também nas ciências, especialmente na Biologia e na Psicologia.

No início do século XX, surgiram movimentos de reforma escolar tanto na Europa quanto na América, que em geral, reconheciam a insuficiência da



Didática Tradicional e aspiravam a uma educação que levasse mais em conta os aspectos psicológicos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Devido às ideias tecnicistas de meados do século XX, a Didática assumiu um conceito instrumental que enfatizava a elaboração de planos de ensino, elaboração de objetivos, seleção de conteúdos e técnicas de ensino, confundindo-se com a Metodologia de ensino (GIL, 2010).

Conforme Gil (2010), o conceito meramente instrumental da Didática tem sido criticado por educadores da corrente denominada Crítico-social dos Conteúdos, que defendem a necessidade de se estabelecer um projeto de sociedade que contemple a educação como elemento transformador da realidade e uma proposta pedagógica que forneça instrumentos para que o aluno atue como cidadão agente de mudança. Um nome de destaque dessa corrente é José Carlos Libâneo, que afirma que:

Um bom professor que aspira ter uma boa didática necessita aprender a cada dia como lidar com a subjetividade dos alunos, sua linguagem, suas percepções, sua prática de vida. Sem esta disposição, será incapaz de colocar problemas, desafios,

perguntas relacionadas com o conteúdo, condição para se conseguir uma aprendizagem significativa (LIBÂNEO, 2002. p. 3).

Corroborando os dizeres de Libâneo (2002), Barbosa (2011), afirma que a Didática se baseia em uma concepção de homem e sociedade, subordinando-se a propósitos sociais, políticos e pedagógicos para a educação escolar a serem estabelecidos em função da realidade brasileira. Com relação a ser um instrumento facilitador do conhecimento do aluno, Barbosa (2011) considera que:

O processo de ensino é uma atividade conjunta de professores e alunos, organizado sob a direção do professor, com a finalidade de prover as condições e meios pelos quais os alunos assimilam ativamente conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções. Esse é o objetivo de estudo da didática. Os elementos constitutivos da didática, o seu desenvolvimento histórico, as características do processo de ensino e aprendizagem, e a atividade de estudo como condição do desenvolvimento intelectual. Os objetivos, conteúdos, métodos e formas organizativas do ensino, especialmente a aula, constituem o objeto da mediação escolar (BARBOSA, 2011. p.19).

Levando-se em conta o processo de mediação entre professor e aluno, de acordo com Ferreira (2010), uma



universidade moderna e adequada, que corresponda às necessidades atuais deve possuir professores com um perfil científico metodológico que atendam às competências necessárias. Essas competências implicam em saber planejar, executar e avaliar didaticamente. Sabe-se que a capacidade de planejar, executar e avaliar remete à Didática. Com relação a ela, Libâneo (2002) diz que:

A didática é uma disciplina que estuda o processo de ensino no seu conjunto, no qual os objetivos, conteúdos, métodos e formas organizativas da aula se relacionam entre si de modo a criar as condições e os modos de garantir aos alunos uma aprendizagem significativa. Ela ajuda o professor na direção e orientação das tarefas do ensino e da aprendizagem (LIBÂNEO, 2002, p.5).

Pode-se perceber, de acordo com Libâneo (2002), que a Didática é um instrumento a serviço do professor e que sua utilização pode garantir o alcance do objetivo da aula, que deve ser sempre, a facilitação do conhecimento ao aluno. Em outro trecho de sua obra, Libâneo (2002), discorre que:

Numa formulação sintética, boa didática significa um tipo de trabalho na sala de aula em que o professor atua como mediador da relação cognitiva do aluno com a matéria. Há uma condução eficaz

da aula quando o professor assegura, pelo seu trabalho, o encontro bem sucedido entre o aluno e a matéria de estudo. Em outras palavras, o ensino satisfatório é aquele em que o professor põe em prática e dirige as condições e os modos que asseguram um processo de conhecimento pelo aluno (LIBÂNEO, 2002, p.6).

No processo de ensino e aprendizagem está implícito a inter-relação professor e aluno e a presença da Didática servindo de interface. A esse respeito, Libâneo (2002) afirma que dentro desse processo, o núcleo da atividade do professor é a relação ativa do aluno com a matéria de estudo sob a sua direção. O processo de ensino consiste de uma combinação adequada entre o papel de direção do professor e a atividade independente, autônoma e criativa do aluno. Dentro desse processo, segundo Candau (2000), a Didática pode ser entendida como uma reflexão sistemática e busca de alternativas para os problemas da prática pedagógica.

Conforme o pensamento de Libâneo (2002), a Didática é uma matéria de estudo e um instrumento de trabalho docente que se ocupa de investigar as relações entre o ensino e a



aprendizagem. Ela faz a ponte entre a teoria pedagógica e a prática educativa escolar, portanto, pode-se perceber a sua importância e pode-se deduzir que a efetivação do processo de ensino e aprendizagem realmente eficaz somente ocorrerá mediante a sua presença.

Todavia, de acordo com Gil (2010), por questões diversas, a maioria dos professores universitários não dispõe de preparação pedagógica, tendendo a conferir pouca atenção às questões de natureza didática.

Felizmente, está em andamento uma mudança significativa, pois se constata maior preocupação com a formação pedagógica e o desenvolvimento profissional de professores universitários e com as inovações no campo da Didática, além da preocupação com a qualidade dos resultados no Ensino Superior (PIMENTA, ANASTASIOU, 2010).

Segundo Hokama (2011), as transformações ocorridas nas sociedades em geral, nas últimas décadas, vêm redesenhando o papel da escola, impulsionando as modificações no que diz respeito aos seus processos de ensino e aprendizagem. A sociedade

atual é dominada por um grande volume de informações e pela superficialidade do conhecimento. Nesse contexto, segundo a autora, a educação tem um papel importantíssimo de formar cidadãos e pessoas comprometidas com a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Corroborando o pensamento de Hokama (2011), Libâneo (2002), aponta que:

As mudanças sociais recentes afetam a escola e, em consequência, a formação de professores, levando a uma reconfiguração do conteúdo da didática. As transformações que estão ocorrendo na produção, no trabalho, na comunicação e na informação, forçam uma revisão do papel da escola. A inserção no trabalho e o exercício da cidadania participativa requerem sujeitos autônomos, criativos, capazes de pensar com sua própria cabeça. Destaca-se, portanto, o investimento na formação de sujeitos pensantes (formação do pensar, de atitudes, de valores, de habilidades) implicando estratégias interdisciplinares de ensino para desenvolver competências do pensar e do pensar sobre o pensar (LIBÂNEO, 2002. p.43).

Segundo Libâneo (2002), tendo em vista o contexto social de hoje, torna-se necessário que se pratique o ensino crítico, que não é meramente a reprodução de um conteúdo abordado



criticamente, mas sim, de uma educação crítica, que pressupõe o desenvolvimento de capacidades cognitivas e operativas por meio da assimilação ativa de conteúdos escolares. O que significa entender o papel da escola como o de proporcionar aos alunos os conhecimentos científicos necessários para a vida, mediante um processo pessoal de investigação e de atribuição de sentido aos conhecimentos que internaliza.

Atualmente devido às questões da ciência, tecnologia e comunicação do mundo globalizado, aconteceram profundas transformações nas sociedades contemporâneas em todos os sentidos, sinalizando a construção de uma nova sociedade, uma nova realidade social, que obriga a educação escolar a vincular-se às práticas sociais e ao mundo do trabalho. Pesquisas recentes na área de educação mostraram que os professores são profissionais essenciais nos processos de mudança da sociedade, sendo importante o investimento em sua formação e desenvolvimento profissional, visando o atendimento à demanda do contexto atual (BARBOSA, 2011).

Considerando as necessidades educacionais atuais e tendo em vista, a importância da formação do docente do Ensino Superior, o próximo capítulo discorrerá sobre as competências necessárias para a formação docente.

#### **4. COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS PARA A FORMAÇÃO DO DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL**

Sabe-se que o professor deve ter competência pedagógica. O termo “competência” significa entre outras coisas, ter capacidade, aptidão (FERREIRA, 2010, p.343). Neste sentido entende-se que ter competência é estar apto para desenvolver determinada atividade, para saber fazer tal atividade.

O termo “pedagógico” significa “Teoria e ciência da educação e do ensino” (FERREIRA, 2010, p.1435). Diante desses conceitos, pode-se dizer que competência pedagógica significa saber ensinar.

Para Rios (2001), falar em competência significa falar em saber fazer, e saber fazer bem. O saber fazer bem tem uma dimensão técnica, a do saber e do saber fazer, isto é, do



domínio dos conteúdos de que o sujeito necessita para desempenhar o seu papel, digamos, que “dê conta de seu recado”, em seu ambiente de trabalho, seja em um comércio, empresa ou em uma escola. Vasconcelos (2000) entende que:

É da competência pedagógica que surge, naturalmente, o comprometimento com as questões do ensino e da Educação. É quando se trabalha a formação pedagógica do professor que se dá a ele o tempo, absolutamente indispensável, para “pensar” a Educação; seus objetivos, seus meios, seus fins, seu raio de influência, seu envolvimento com a sociedade, seu compromisso com todos os alunos que pela escola passam (VASCONCELOS, 2000, p. 27).

Para Vasconcelos (2000), é a competência pedagógica que pode se tornar o diferencial de qualidade do professor. O professor verdadeiramente comprometido com o desempenho de seu papel docente de forma rica e multifacetada é aquele que preocupa com o todo da formação daqueles que se pretende que sejam, além de profissionais competentes, cidadãos atuantes e responsáveis. No entanto, sabe-se que o professor tem um papel mais importante que o de confirmar ou não, que o de dizer certo ou errado às

perguntas ou respostas do aluno, porque o professor é aquele que guia e que tem autoridade para guiar.

Para Libâneo (2002), o papel do professor é o de planejar, selecionar e organizar os conteúdos, programar tarefas, criar condições de estudo dentro da classe, incentivar os alunos, ou seja, o professor deve dirigir as atividades de aprendizagem dos alunos afim de que estes se tornem sujeitos ativos da própria aprendizagem.

Conforme Libâneo (2002), é necessário que o docente se sinta responsável por colaborar com a formação de um profissional, e não apenas que seja o ministrador de uma disciplina, devendo procurar conhecer o perfil do profissional que a instituição onde trabalha definiu ou está definindo, para então começar a participar com ideias sobre o perfil do profissional esperado. Em outra de suas obras, Libâneo (2008) diz que:

O trabalho docente constitui o exercício profissional do professor e este é o primeiro compromisso com a sociedade. Sua responsabilidade é preparar os alunos para se tornarem cidadãos ativos e participantes na família, no trabalho, nas associações de classe, na vida cultural e política. É uma atividade fundamentalmente



social, porque contribui para a formação cultural e científica do povo, tarefa indispensável para outras conquistas democráticas (LIBANEO, 2008. P. 47).

Para Masseto (2003), desde o seu início e até a atualidade a estrutura organizativa do Ensino Superior no Brasil sempre privilegiou o domínio de conhecimentos e experiências profissionais como únicos requisitos para a docência nos cursos superiores. Recentemente, os professores universitários começaram a se conscientizar de que seu papel de docente do Ensino Superior, como o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica que não se restringe a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de Mestre ou Doutor, ou ainda, apenas o exercício de uma profissão. Masseto (2003), entende que:

As carreiras profissionais também estão se revisando com base nas novas exigências que lhe são feitas, em razão de toda essa mudança que vivemos atualmente: formação continuada dos profissionais, bem como novas capacitações, por exemplo, adaptabilidade ao novo, criatividade, autonomia, comunicação, iniciativa, cooperação (MASETTO, 2003, p.14).

De acordo com Masseto (2003), o corpo docente ainda é recrutado entre profissionais, dos quais se exige um mestrado ou doutorado, que os torne mais competentes na comunicação do conhecimento. Deles, no entanto, ainda não se pedem competências profissionais de um educador no que diz respeito à área pedagógica e à perspectiva político-social. A função continua sendo a do professor que vem para “ensinar aos que não sabem”. Masseto (2003) afirma que:

Em geral, esse é o ponto mais carente de nossos professores universitários, quando vamos falar em profissionalismo na docência. Seja porque nunca tiveram oportunidade de entrar em contato com essa área, seja porque a veem como algo supérfluo ou desnecessário para sua atividade de ensino (MASETTO, 2003. p.15).

Discorre Masseto (2003), que não basta ter apenas “a graduação”; é preciso e necessário que o profissional da educação esteja em constante aprendizado, sendo que o mínimo que se pode exigir dele é a graduação. O professor que não busca o conhecimento, que não se especializa, perde oportunidades de crescer tanto pessoal quanto profissionalmente.



Conforme Libâneo (2002), a formação profissional do professor é realizada nos cursos de Habilitação ao Magistério em nível médio e superior. Compõe-se de um conjunto de disciplinas coordenadas e articuladas entre si, cujos objetivos e conteúdos devem confluir para uma unidade teórico-metodológica do curso. A formação profissional é um processo pedagógico, intencional e organizado, de preparação teórico-científica e técnica do professor para dirigir competentemente o processo de ensino. Segundo Libâneo (2002), a formação do professor abrange muitas dimensões, e uma contínua interpenetração entre teoria e prática: a teoria vinculada aos problemas reais postos pela experiência prática e a ação prática orientada teoricamente.

Ferreira (2010) discorre que o professor deve conhecer a disciplina que aplica, ser uma pessoa versátil e abrangente no campo do saber e sempre aberto para a investigação e atualização do conhecimento. Esse professor precisa enxergar o que acontece em sala de aula, entender o modo como os alunos aprendem e apreendem o que é

ensinado. Deve organizar espaço e tempo e é muito importante que saiba utilizar as estratégias de intervenção mais oportunas no âmbito da aprendizagem.

A respeito da qualidade do ensino, para Pimenta (1997):

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição do processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva, nos alunos, conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem, permanentemente irem construindo seus saberes docentes, a partir das necessidades e desafios que o ensino, como prática social, lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social e, que desenvolva neles, a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazerem docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores (PIMENTA, 1997, p. 06).

Masetto (1998), afirma que nas últimas três décadas, a sociedade brasileira vem sofrendo profundas alterações, provocadas principalmente pela nova revolução tecnológica da informática e da telemática que, além de



afetar a vida cotidiana das pessoas, atinge setores fundamentais da vida universitária.

De acordo com Masseto (1998), as atuais demandas da "Sociedade do Conhecimento" provocam a exigência de novas habilidades e competências, sem desconsiderar a competência técnica que pressupõe o trabalho em equipe, a adaptação a situações novas, aplicação de conhecimento e aprendizagens, atualização contínua pela pesquisa, abertura à crítica, busca de soluções criativas, inovadoras, fluência em vários idiomas, domínio do computador e de processos de informática, diálogo entre pares, entre outras. Essas exigências acabam por afetar diretamente a universidade em seu papel de formação do profissional exigido pela sociedade atual.

Ao analisar as competências do educador, Rios (2001) aponta que competência, é o "saber fazer bem". A autora, ao analisar o saber fazer bem, identifica o aspecto técnico (saber fazer) relacionado à dimensão política, ao designar um valor à atuação profissional, o bem. Tendo em vista que o termo bem se refere ainda à questão

moral, a dimensão ética perpassa o trabalho do professor. Nesse sentido, a articulação entre técnica e política pressupõe "Que é preciso recuperar no próprio caráter dialético da prática educativa a articulação entre os dois polos da competência, e me parece fértil esse caminho que passa pela ética" (RIOS, 2001, p.48).

É importante que o educador compreenda de forma crítica o que é "fazer bem", visto que não significa agir apenas de forma bondosa ou de relacionar-se bem com os alunos. Nesse sentido, é relevante que o professor analise criticamente sua ação para que não se pautem em uma "prática educativa apenas moral, ou na visão equivocada de um compromisso que se sustenta na afetividade, na espontaneidade". Sendo assim, o educador precisa entender a "dimensão ética embutida na dimensão política e técnica" (RIOS, 2001, p.51).

Ainda de acordo com Rios (2001), um docente sem a compreensão de que a política faz parte de sua atuação, torna-se despolitizado. O educador precisa ter responsabilidade, compromisso, sabendo de sua importância na intervenção da



sociedade e, principalmente, na vida de seus alunos. O compromisso requer adesão, querer, “a partir da escolha do sujeito”, de seu poder, como campo de possibilidades e limites, que proporciona a realização de mudanças (RIOS, 2001, p.57).

Outro aspecto importante é o da subjetividade que não é sinônimo de individualidade, mas sim da relação do eu com o Outro; portanto, algo que contribui para a socialização dos seres. Essa socialização também se dá por meio da propagação do conhecimento como “resultado de relações sociais dos indivíduos e tem indiscutivelmente uma conotação de valor, ainda que se revista de objetividade” (RIOS, 2001, p.55-56).

Pelo exposto acima, pode-se deduzir, de acordo com Rios (2001), que o docente será capaz de ter essas competências se tiver consciência de sua ação, por meio do entendimento crítico do meio em que vive e atua. A ação consciente leva à intencionalidade de sua prática educativa e não mera reprodução de modismos teóricos e epistemológicos, dentre outros. Essas considerações de Rios apontam para um projeto de formação de professores em

que a atuação mediadora é a mais adequada. Rios (2001) afirma que:

Assim, professor e aluno são sujeitos conhecedores, e a tarefa do professor é estabelecer o diálogo do aluno com o real, não com ele, professor, especificamente. Porque é por meio da relação professor-aluno que o objeto que é o mundo é apreendido, compreendido e alterado, numa relação que é fundamental – a relação aluno-mundo – propiciada pela relação professor mundo. (RIOS, 2001, p.70).

Hokama (2011) considera que o docente deve estar centrado no aluno, em suas capacidades e possibilidades para aprender. Deve atuar como agente responsável pela condução do processo de ensino e aprendizagem, e estar comprometido com uma educação para a mudança, assim como indica a nova perspectiva da Didática. Para autora, o educador deve enxergar o aluno como agente do processo educativo, considerando suas aptidões, suas necessidades e interesses, incentivando-os a buscar as informações que contribuam para o desenvolvimento de suas habilidades, bem como na modificação de atitudes e comportamentos e na construção de novos significados.



De acordo com Ferreira (2010), o professor deve estar qualificado e capacitado para o exercício de sua atividade; precisa ser criativo e ativo, entre outras competências.

Qualificação e formação continuada impactam positivamente na preparação de um docente apto para exercer suas atividades dentro da realidade na qual irá atuar. Um professor criativo buscará por meio de sua didática e através de atividades significativas e diferenciadas, motivar o aluno para a aprendizagem, levando sempre em conta que cada aluno aprende de uma forma (FERREIRA, 2010).

Falando do processo de ensino e aprendizagem, conforme apresentado anteriormente neste estudo, de acordo com alguns autores, o cenário social atual vem se constituindo por muitas mudanças que levam a alteração desse processo. Essa alteração remete a novas exigências na formação do docente do Ensino Superior. A respeito dessas novas exigências, Antunes (2002) discorre que:

Algo novo está surgindo nesse “nosso velho mundo” e não se enquadra nos pressupostos convencionais e nos paradigmas que antes eram transmitidos de uma geração para outra. De fato, é

um novo tempo, uma novíssima economia, uma nova civilização e não se trata, absolutamente, de pensar o que a educação pode fazer por ela, mas de buscar indícios de como essa nova civilização está mexendo nas entranhas do conhecimento, do ensinar e do aprender. Atualmente, por exemplo, já se discutem processos de manipulação genética das inteligências, da consciência e da memória, e não é difícil imaginar o que isso pode representar para uma escola ou para o professor que não descobria outro papel para seu ofício que o de acumular informações na mente de seus alunos. (ANTUNES, 2002, p.09).

Concordando com Antunes (2002), Anastasiou, Pimenta (2010) afirmam que:

A preocupação com a formação e o desenvolvimento profissional de professores universitários e com a inovação didática cresce nos meios educativos, o que é atestado pelo aumento progressivo de congressos, reuniões, seminários, e atividades relacionadas ao tema (...). A preocupação com a qualidade dos resultados do ensino superior, sobretudo os de graduação, revela a importância da preocupação política, científica e pedagógica de seus docentes. (ANASTASIOU, PIMENTA, 2010, p. 249).

Ferreira (2010) aponta que a educação, em sua essência e trabalhada sob os padrões didáticos e metodológicos, constroi um ser humano inteligente, conhecedor, disciplinado e bem sucedido. Entre muitas outras



questões, a Didática torna-se ponto fundamental para caracterizar uma educação universitária centrada no processo educacional compatível e necessário aos tempos atuais, visto que é concebida como o estudo do processo de ensino e aprendizagem e envolve formas de organização do ensino, uso e aplicação de técnicas e recursos pedagógicos, controle e avaliação da aprendizagem, postura docente e objetivos políticos, pedagógicos e críticos acerca do ensino (FERREIRA, 2010).

## 5. METODOLOGIA

A presente pesquisa pautou-se em uma revisão bibliográfica da literatura. A Pesquisa Bibliográfica, segundo Gil (2002), é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.

Vários autores foram consultados e parte de suas obras foram citadas, a fim de que pudesse ser estabelecida a fundamentação teórica. A partir da fundamentação teórica, buscou-se responder ao objetivo principal do estudo.

## 6. CONCLUSÃO

O objetivo desta Monografia foi evidenciar a importância da Didática para a formação do docente do Ensino Superior na atualidade. Sabe-se que durante muito tempo, prevaleceu no âmbito do Ensino, a crença de que para se tornar um bom professor de nível superior, bastava apenas conhecer o conteúdo correspondente à disciplina a ser trabalhada.

Entretanto, nos dias atuais, esta afirmação tornou-se defasada, uma vez que, conforme foi evidenciado neste trabalho, o contexto social de hoje, exige a prática do ensino crítico. Tal ensino, não se trata da mera reprodução do conteúdo abordado, mas sim, de uma educação crítica, que pressupõe o desenvolvimento de capacidades cognitivas e operativas por meio da assimilação ativa dos conteúdos escolares. Ficou claro no decorrer do trabalho, que o principal desafio docente nos dias atuais não é a falta de conhecimento, mas, sim, como trabalhar o conhecimento positivamente para o crescimento do ser humano e da sociedade.



Apoiando-se em pesquisa bibliográfica, através de consulta a obras de autores que versaram sobre essa temática, procurou-se validar a ideia de que a Didática sendo conhecida, aprendida e aplicada corretamente, pode funcionar como elemento favorável para a construção qualitativa do docente, do discente e do processo de ensino aprendizagem.

Os resultados deste estudo apontaram que, tendo em vista o cenário educacional atual, é necessário que os professores evidenciem nos seus respectivos perfis, competências didáticas, metodológicas e pedagógicas, tais como: capacidade de planejamento, conhecimento da disciplina, versatilidade, criatividade, espírito investigativo e científico, visão do seu campo de atuação, capacidade para ensinar, organizar, intervir, intermediar, construir e comunicar.

Conforme discorrido ao longo deste trabalho, a Didática é vista como ciência e a arte de ensinar. Assim, pode-se inferir que, quando aplicada com padrões metodológicos contextualizados e eficientes, pode conseguir, através da difusão do conhecimento, contribuir

para a construção de seres humanos realmente inteligentes, integralizados e socialmente bem definidos. Logo, foi possível perceber que quando conhecida e aplicada efetivamente, pode tornar-se um instrumento facilitador do processo de ensino e aprendizagem.

Como foi exposto no trabalho, sob a perspectiva educacional atual, torna-se necessário considerar uma visão docente inovadora e adequada a esses novos tempos. Uma visão transformadora, de um profissional que busque constantemente o desenvolvimento pessoal e que fortaleça a educação, aprendendo e apreendendo criativamente, sempre tendo em vista, criar as condições e os modos de garantir aos alunos uma aprendizagem significativa. Sendo assim, a Didática pode ser utilizada como instrumento facilitador, pois pode ajudar o professor na direção e orientação do processo de ensino e aprendizagem.

Frente às considerações tecidas, ao final do estudo, foi possível concluir que a Didática realmente pode ser considerada como um instrumento muito importante e necessário à prática docente no Ensino Superior.



O estudo foi de grande valia para a aluna, porque possibilitou a compreensão de que, para exercer uma docência realmente eficiente, além de todo o conhecimento sobre o assunto a ser trabalhado, é necessário que o professor desenvolva habilidades específicas para repassar o conteúdo apresentado de forma mais eficiente. Habilidades essas, que remetem à Didática e que conseguem promover verdadeira interação professor/aluno, com maiores possibilidades de facilitar uma aprendizagem significativa.

Espera-se que este estudo sirva como contribuição a todos que estejam ligados ou que se interessem pelo tema abordado. Destaca-se que a presente pesquisa não teve de forma alguma, a intenção de esgotar o assunto, ficando a sugestão de novos estudos.

É relevante registrar a importância da institucionalização de novos espaços de formação continuada para a docência universitária, que estejam voltados para a formação didático-pedagógica.

## 7. REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. “Novas maneiras de ensinar. Novas maneiras de aprender.” Porto Alegre: Artmed, 2002.

BARBOSA, J. R. A. “Didática do Ensino Superior”. 2.ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2011. 172 p.

CANDAU, V.M. (Org). “Rumo a uma nova didática.” 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

DALBEN. A.I.L.de F. et al (Org). “Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.” Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 818 p.

Disponível em:  
<https://www.fe.unicamp.br/TEMPORARIOS/rp-dialogo.PDF>

Acesso em: 25 set. 2015.

DIAS SOBRINHO, J. “Pós-Graduação, escola de formação para o magistério superior.” In: VOLPATO, S.; RAQUEL et al. (Org.). Formação de professores. Águas de São Pedro: Unesp/Congresso Estadual Paulista, 1994.

FERREIRA, M. A. “A didática na formação docente do ensino superior.” 2010. 37 p. Monografia (Especialização em Docência do Ensino Superior) –



Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2010.

Disponível em:

[http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias\\_publicadas/posdistancia/41178.pdf](http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/posdistancia/41178.pdf)

Acesso em: 20 out. 2014.

FERREIRA, A. B. de H. "Dicionário da língua portuguesa." 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010. 2222 p.

FREIRE, Paulo. "Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa." 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GIL, A. C. "Como Elaborar Projetos de Pesquisa." 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002. 171 p.

GIL, A. C. "Didática do Ensino Superior." 1. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, A.C. "Metodologia do Ensino Superior." 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

HOKAMA, M. G. "Didática do Ensino Superior." UNISEB INTERATIVO. [2011]. Disponível em: [http://dc605.4shared.com/doc/Z\\_IAemVQ/preview.html](http://dc605.4shared.com/doc/Z_IAemVQ/preview.html).

Acesso em: 17 set. 2014.

LIBÂNEO, J. C. "Didática: velhos e novos Temas." Goiânia: Edição do autor, 2002. 134 p.

LIBÂNEO, J. C. Didática. 28. ed. São Paulo: Cotez, 2008.

MASETTO, M. (Org.). "Docência na universidade." Campinas: Papyrus, 1998.

MASSETO, M. "Competência Pedagógica do Professor Universitário." 4. ed. São Paulo: Sammus editorial, 2003.

MEC. Portal do Ministério da Educação. Educação superior Censo revela que o acesso cresceu na década 2001-2010. 2011.

Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17212](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17212)

Acesso em: 20 maio. 2015.

MARAFON, M. R. C. "Articulação pós-graduação e graduação: desafio para a educação superior." 2001. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação/Unicamp, Campinas, 2001.

Disponível em: [www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_nli](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nli)



nks&ref=000052&pid=S1415-655201100060001300003&lng=pt.

Acesso em: 10 Jan. 2015.

MOROSINI, M. C. In: Professor do ensino superior: identidade, docência e formação/Marília Costa Morisini (ORG). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília, 2000. 80 p.

Disponível em:

<http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/cap/files/2010/10/professor-do-ensino-superior.pdf>

Acesso em: 10 out. 2014.

NEUENFELDT, M. C.; ISAIA, S. M. de A. Pós-graduação e pós-graduação em educação no Brasil: um breve histórico. Revista de Educação. PUC - Campinas, Campinas, n. 24, p. 85-95, jun./ jun. 2008. Disponível em: <[http://biblioteca.ricesu.com.br/art\\_link.php?art\\_cod=5524](http://biblioteca.ricesu.com.br/art_link.php?art_cod=5524)>. Acesso em: 15 maio. 2015.

PACHANE, G. G. Formação de Professores para a docência universitária no Brasil: uma introdução histórica. Aprender – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação. Vitória da Conquista. Ano VII. Nº 12. p. 25-42. 2009.

PIMENTA, S. G. Formação de professores - Saberes da docência e identidade do Professor. Nuances. Vol. III. São Paulo, 1997.

Disponível em: [revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/download/50/46](http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/download/50/46)

Acesso em: 15 fev. 2015.

PIMENTA, S. G. ANASTASIOU, L. das G. C. Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez, 2010.

RIBEIRO JR, J. “A formação pedagógica do professor de Direito.” Campinas: Papirus, 2001.

RIOS, T. A. “Ética e Competência”. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

VASCONCELOS, M. L. M. C. “A Formação de Professor do Ensino Superior.” 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2000.