

FACULDADE CATÓLICA DE ANÁPOLIS
ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

SARA IZABEL DO AMPARO

A IMPORTÂNCIA DA DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO

ANÁPOLIS – GO

2016

SARA IZABEL DO AMPARO

A IMPORTÂNCIA DA DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade Católica de Anápolis, como requisito essencial para obtenção do título de Especialista em Docência Universitária, sob a orientação da Profa. Esp. Aracelly Rodrigues Loures Rangel.

ANÁPOLIS – GO

2016

FOLHA DE APROVAÇÃO

SARA IZABEL DO AMPARO

A IMPORTÂNCIA DA DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade Católica de Anápolis, como requisito essencial para obtenção do título de Especialista em Docência Universitária, sob a orientação da Profa. Esp. Aracelly Rodrigues Loures Rangel.

Data da aprovação: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Esp. Aracelly Rodrigues Loures Rangel
ORIENTADORA

Allyne Chaveiro Farinha
CONVIDADO

Diogo Jansen Ribeiro
CONVIDADO

“Aprender é a única coisa que a mente nunca se cansa,
nunca se tem medo e nunca se arrepende”.

Da Vinci

*A Deus que nos criou e foi criativo nesta tarefa.
Seu fôlego de vida em mim me foi sustento e me deu
coragem para questionar realidades e propor
sempre um novo mundo de possibilidades.*

A IMPORTÂNCIA DA DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO

Sara Izabel do Amparo*
Aracelly Rodrigues Loures Rangel**

RESUMO: Este artigo trata-se de um estudo descritivo da didática no processo de ensino aprendizagem, bem como a relevância da formação do professor universitário e os saberes essenciais a ele. Esta pesquisa pretende proporcionar, aos docentes, informações sobre a formação continuada do professor universitário; analisar o uso da didática e metodologias diferenciadas que garantem uma aprendizagem eficaz; e apresentar aos mesmos os saberes necessários para uma prática pedagógica que supere desafios e alcance resultados. O método escolhido para a realização deste foi a pesquisa bibliográfica, a qual é realizada a partir do levantamento de referências teóricas já publicadas. Apresenta-se ainda a importância da Andragogia além da necessidade de analisar constantemente a prática docente.

Palavras-chave: Docência. Didática. Andragogia. Ensino Superior.

1 INTRODUÇÃO

A profissão docente nunca foi uma tarefa fácil, e quando se trata de um docente universitário essa responsabilidade é dobrada e nem sempre o profissional encontra-se preparado para assumir esse posto com eficácia. Segundo Pimenta e Anastasiou (2008, p. 37),

Na maioria das instituições de ensino superior, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula.

* Acadêmica do Curso de Docência Universitária. Licenciada em Geografia e Pedagogia. Pós Graduanda em Psicopedagogia. *E-mail: sara-geo@hotmail.com*

** Professora Orientadora: Especialista em Assessoria Linguística e Revisão. Licenciada em Letras: Português/Inglês. Professora e Orientadora na Faculdade Católica de Anápolis. *E-mail: aracellyloures2008@hotmail.com.*

Isso reflete drasticamente na qualidade dos resultados do ensino superior, pois, esses profissionais não estão aptos para exercerem a função de pesquisadores e nem sempre possuem uma formação pedagógica, dessa forma, a graduação dos discentes ocorrerá de forma deficiente.

É a partir do levantamento desses problemas enfrentados no exercício da docência universitária que se considera relevante a realização desta pesquisa, que tem como objetivos específicos compreender o percurso histórico da docência universitária, entender o processo da formação do professor universitário, ressaltar a importância da didática no ensino superior e discutir a filosofia andragógica, bem como os saberes essenciais ao docente.

Com esta pesquisa pretende-se proporcionar, aos docentes, informações sobre a importância da formação continuada do professor universitário; analisar o uso da didática e metodologias diferenciadas que garantem uma aprendizagem eficaz; e apresentar aos mesmos os saberes essenciais para uma prática pedagógica que supere desafios e alcance resultados.

As instituições de Ensino Superior se beneficiarão com esta pesquisa, pois poderão planejar de forma mais segura suas ações visando melhorias na formação contínua de seus docentes, bem como suas práticas pedagógicas. Os discentes serão capazes de aprimorar suas metodologias de ensino e entrar em sala de aula mais seguros e confiantes, conseguindo reverter situações adversas e proporcionar uma aprendizagem significativa.

Portanto, esta pesquisa trata-se de um estudo descritivo da didática no processo de ensino – aprendizagem bem como a importância da formação do professor universitário e os saberes essenciais a ele, portanto, o método escolhido foi a pesquisa bibliográfica, a qual é realizada a partir do levantamento de referências teóricas já publicadas com o objetivo de colher informações ou conhecimentos sobre o problema do qual se procura a resposta. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

O primeiro capítulo desta pesquisa apresenta o percurso histórico da docência universitária no Brasil e no mundo. Iniciando com o surgimento das universidades na Idade Média e as metodologias utilizadas na época. A seguir discorre-se sobre a contribuição dos jesuítas na educação brasileira e as ideias iluministas e as reformas pombalinas que deram um novo rosto ao sistema educacional. Aborda ainda a chegada da família real no Brasil e educação

subordinada ao governo, finalizando com os primeiros cursos voltados para a formação de professores e o alastramento da rede superior de ensino pelo país.

No capítulo seguinte, discute-se sobre a formação do docente universitário, a qual é caracterizada como um processo individual e autodidata. Ressalta a importância da qualificação desse profissional frente a constante pressão, oriunda de várias direções; apresenta ainda alguns dos múltiplos papéis desempenhados pelo professor, e indicia traços e competências específicas que selecionam um docente eficaz.

O terceiro capítulo destaca o papel da didática e das práticas pedagógicas no ensino superior, onde se percebe que uma grande maioria de docentes universitários, mesmo possuindo títulos de mestres e doutores, apresentam dificuldades na transmissão de conhecimento. Acrescenta-se ainda, as etapas da evolução da didática, dentre as quais estão: a didática instrumental, a didática fundamental e a didática reflexiva-investigativa.

Para encerrar esta pesquisa, discorre-se sobre a utilização de métodos, práticas e saberes que podem conduzir a uma aprendizagem real, eficaz e significativa. Destaca-se ainda a importância da andragogia e os princípios nos quais se fundamenta, além da necessidade de analisar constantemente a prática docente. Por fim, explora-se um conjunto de competências e saberes essenciais para a atuação docente no ensino superior.

2 PERCURSO HISTÓRICO DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Os vestígios do processo educativo datam desde a pré-história, pois mesmo nas sociedades primitivas pode-se perceber uma transmissão de valores que perpassavam de geração a geração. Essa transferência de saberes estava restrita apenas à oralidade e memorização. Contudo, segundo Giles (1987 apud COSTA; RAUBER, 2009, p. 242),

A partir de 13 000 anos a.C., registraram-se os primeiros ensaios da escrita através de gravuras em pedras e cavernas, sendo a Mesopotâmia, considerada a primeira civilização a produzir a escrita propriamente dita, o que tornou o processo educativo mais formal.

No entanto, a detenção da escrita e a sua transmissão era reservada apenas aos sacerdotes e de acordo com Bohrer et. al. (2008, p.3), era “implementada dentro dos estabelecimentos religiosos, igrejas e mosteiros, sendo submetida aos regulamentos e disciplinas da Igreja”, uma vez que era considerada uma capacidade divina.

O surgimento da universidade começa apenas na Idade Média e espalha-se rapidamente por toda a Europa, tendo Bolonha e Paris como as primeiras instituições. Conforme destaca Rossato (2005 apud BOHRER et. al. 2008, p.3, grifo do autor), “a universidade era uma escola de fundação pontifícia (e, mais tarde imperial) cujos membros, organizados em corporações ou não, gozavam de certos privilégios de caráter universal – *licentia ubique docendi* – e dos privilégios eclesiásticos”.

A metodologia de ensino baseava-se no estudo dirigido com foco na leitura, comentários e debates entre os estudantes. Inicialmente, a educação universitária era completamente livresca, onde uma coleção limitada de livros, eram tidos como verdades absolutas. Portanto, estavam voltados, mais para o domínio do poder da oratória irrefutável, argumentativa, que para a aquisição de conhecimento. (MONROE, 1979).

A partir dos séculos XIX e XX, as universidades disseminaram-se por todos os continentes. No Brasil, a história desta instituição confunde-se com a própria história da educação no país. Segundo Costa e Rauber (2009, p.241), “os primeiros ensaios de educação formal iniciaram-se com a chegada dos jesuítas em 1549 ao território nacional”, trazendo consigo não “somente a moral, os costumes e a religiosidade europeia; trouxeram também o método pedagógico” (RAUBER, 2008, p. 53).

A ordem da Companhia de Jesus (os jesuítas), não foi criada apenas para os fins educacionais, para Maciel e Shigunov Neto (2006, p. 467- 468),

Os jesuítas tornaram-se uma poderosa e eficiente congregação religiosa, principalmente em função de seus princípios fundamentais: busca da perfeição humana por intermédio da palavra de Deus e a vontade dos homens; obediência absoluta e sem limites aos superiores; disciplina severa e rígida; hierarquia baseada na estrutura militar; valorização da aptidão pessoal de seus membros.

Munidos de duas estratégias distintas e eficazes: a ação missionária e a educação dos homens; o prestígio e o poder do clero acabavam por limitar, tradicionalmente, o Estado e a autoridade do rei. Assim, buscando transformar a nação portuguesa e garantir o fortalecimento do poder monárquico, Sebastião José Carvalho e Melo, mais conhecido como Marquês de Pombal, apresentou algumas reformas que mais tarde culminaria no atual sistema educacional. (MACIEL; SHIGUNOV, 2006).

Neste contexto, espalhava e difundiam-se pela Europa os ideais iluministas. Procurando implantar e acompanhar essa nova filosofia, Marquês de Pombal atribui aos jesuítas todas as desventuras da educação, e os responsabiliza pela decadência cultural e educacional tanto na metrópole quanto na colônia. Com isso, uma considerável reestruturação educacional é imposta e “a metodologia eclesiástica dos jesuítas é substituída pelo pensamento pedagógico da escola pública e laica” (MACIEL; SHIGUNOV, 2006, p. 470).

A filosofia iluminista e as reformas pombalinas dão um novo rosto ao sistema educacional. Contudo, esse novo pensamento pedagógico visava transformar Portugal num centro capitalista, portanto,

Marquês de Pombal, ao propor as reformas educacionais estava preocupado, principalmente, em utilizar-se da instrução pública como instrumento ideológico e, portanto, com o intuito de dominar e dirimir a ignorância que grassava na sociedade, condição incompatível e inconciliável com as ideias iluministas (MACIEL; SHIGUNOV, 2006, p. 471).

A educação superior surge tardiamente no Brasil, principalmente, pelo fato do território ainda ser colônia de Portugal. Conforme nos explica Wolski (et. al. 2012, p.1),

Não havia interesse do governo português em criar universidades em terras brasileiras. O ensino superior em Portugal contava com poucas instituições e, portanto, pouca “mão de obra” disponível para deslocar para universidades criadas no Brasil. Além disso, havia a preocupação política de que a criação de universidades na colônia abrisse possibilidades de formação de intelectuais críticos que futuramente viessem a contestar as ações da Coroa.

Desta forma, os estudantes que formavam a elite brasileira, ao graduarem-se nas escolas jesuítas, iam para as universidades europeias afim de completarem sua formação. De acordo com Fávero (2006, p.20) “Portugal exerceu

até o final do Primeiro Reinado, grande formação de nossas elites. Todos os esforços de criação das universidades, nos períodos colonial e monárquico, foram malogrados”. Denota-se aqui uma política controladora que retinha todo e qualquer sinal de independência, seja ela cultural ou política.

Somente em 1808, com a chegada da Família Real, ocorre a implementação do ensino superior no Brasil. No entanto, esse ensino estava voltado para a profissionalização, visando atender as necessidades mais urgentes da Corte portuguesa e estabelecer o Estado Nacional.

A partir de 1808, são criados cursos e academias destinados a formar, sobretudo, *profissionais para o Estado*, assim como especialistas na produção de bens simbólicos, e num plano, talvez, secundário, profissionais de nível médio. (FÁVERO, 2006, p.20, grifo nosso)

Era, portanto, uma educação marcada e caracterizada pela subordinação ao governo central. No começo, criam-se as escolas isoladas (conhecidas como cátedras) que, somente algum tempo depois, se aglutinam dando origem às faculdades e universidades. Em conformidade com Costa e Rauber (2009, p. 246), cabe ressaltar que:

Todas as tentativas de implantação de entidades universitárias durante o período de 1843 a 1920 fracassaram, e somente nesse último ano é que se consolidou a criação de uma universidade, a Universidade do Rio de Janeiro, que se converteria, posteriormente, em Universidade do Brasil, e depois em Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Nos anos seguintes, houve a criação das universidades federais em quase todos os estados brasileiros, fazendo com que esse movimento, apoiado em ato do Governo Federal, deslocasse provisoriamente para o domínio estadual, surgindo assim algumas instituições livres. (FÁVERO, 2006).

Neste cenário de avanços, mudanças e conquistas houve a descentralização do ensino superior e a regionalização do mesmo. A modernização do ensino superior atinge o ápice em 1961 com a criação da Universidade de Brasília (COSTA; RAUBER, 2009). Entretanto, é necessário lembrar que os primeiros cursos criados especificadamente para a formação de professores foram as Escolas Normais.

Esses cursos destinavam-se a formar professores para o ensino primário ou para o chamado “ensino das primeiras letras”. O currículo das Escolas Normais era bastante reduzido, restringindo-se quase somente a conteúdos do ensino primário. A formação pedagógica era de caráter prescritivo, limitada à disciplina de Pedagogia ou Métodos de Ensino. Os primeiros cursos de formação de professores em nível superior para atuação no ensino secundário surgiram no Brasil apenas na década de 1930. (WOLSKI, 2012, p. 2)

Segundo Muzzeti (2005, p. 23), inicialmente as Escolas Normais era composta principalmente de mulheres, que geralmente pertenciam à elite da sociedade, eram as “filhas de grandes fazendeiros e de grandes comerciantes”. Conforme a autora já citada,

A partir dos anos 30, acentuou-se o processo de urbanização e houve uma expansão respeitável da indústria. Tais acontecimentos causaram modificações na sociedade brasileira mudando sua feição e, é claro, causando modificações na sociedade brasileira expressas no Decreto nº 5854 de 21 de abril de 1933 que instituía o Código de Educação do Estado de São Paulo. Nesse código de 1933 o Curso Normal passava a se denominar *Curso de Formação Profissional para Professores*, passando a ocupar um lugar secundário tanto no âmbito da legislação como também no âmbito científico. (MUZZETI, 2005, p. 23, grifo nosso).

O século XX trouxe inúmeras transformações com relação ao ensino superior e possibilitou grandes avanços nas mais diferentes áreas de conhecimento. “A universidade tornou-se uma instituição universal” (BOHRER, et. al., 2008, p. 8). Multiplicou-se os modelos, flexibilizou-se a formação, cresceu-se a autonomia das instituições, aumentou-se a pesquisa e a credibilidade simplesmente ascendeu-se (BOHRER, 2008).

Contudo, verifica-se que juntamente com o alastramento da educação superior pelo país, houve uma participação acirrada da iniciativa privada, gerando assim uma perda na qualidade do ensino, uma vez que, atualmente, o conhecimento passou a ser visto como mercadoria e “as universidades tomaram caráter comercial, vendo-se na necessidade de atender a um mercado capitalista cada vez mais exigente” (COSTA; RAUBER, 2009, p. 250).

3 A FORMAÇÃO DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO

A formação do docente universitário é um tema que há muito tempo vem sendo discutido, entretanto, apesar dos inúmeros debates a respeito, essa temática

ainda apresenta-se como nova e inexplorada. Essas contradições existentes se complementam e nos mostra o que essa formação “não consiste no ato estrito da docência, mas, sobretudo, todos os processos que exigem o pensar de um profissional numa sociedade complexa e globalizada” (GIORDANI, et. al, s/d).

Mesmo em uma sociedade moderna onde as teleconferências ganham destaque em universidades e centros institucionais, a presença do professor universitário em sala de aula ainda é requerida e exige cada vez mais uma qualificação profissional eficaz.

Para o exercício da docência no ensino superior o profissional deve ser graduado, em cursos ou programas de pós-graduação *lato sensu* (especialização) ou *stricto sensu* (mestrado ou doutorado), tendo como base uma formação em curso de: bacharelado, licenciatura ou curso superior de tecnologia. (BATISTA, et. al., 2015, p.7, grifo do autor).

A docência universitária requer dos profissionais docentes capacidades, conhecimentos e saberes que o permita atuar com competência e autoridade na formação de futuros profissionais. Não basta apenas o domínio de conteúdo de sua área específica, o professor deve ser capaz de atuar na promoção e resolução de problemas; de decifrar juntamente com os alunos os conhecimentos até então codificados para eles; de observar, tentar aproximar e abordar os conteúdos nas circunstâncias atuais, trazendo-os para a realidade do dia a dia. O docente deve ter a capacidade de buscar estratégias e metodologias de ensino que facilitem o processo de ensino aprendizagem, além de causar impacto e motivação nos mesmos. (WOZNIAK; NOGARO, 2011).

A lista de requisitos básicos do docente universitário não para por aí e é necessário que o mesmo preencha a todas as formalidades para que esteja apto a exercer sua função. Como salienta Giordani (et. al. s/d, p. 2), “a qualificação destes é primordial para o exercício da docência, pois, se espera deles um envolvimento mais abrangente que o de sala de aula”. Perante isso, o ensino e a pesquisa são colocados como nova exigência a essa profissão. Entretanto, essa formação específica como docente do ensino superior, por ser caracterizada como um processo individual e autodidata faz com que o professor universitário seja praticamente o único responsável pela construção de sua formação. (GIORDANI, et. al., s/d).

Acrescenta-se assim ao professor universitário a tarefa de agregar concomitantemente competências e retirar delas potencialidades que o possibilitaria intervir na formação profissional de seus alunos. Essa formação continuada desvincula-se da acumulação de cursos, conhecimentos e técnicas, pois, conforme evidencia Wozniak e Nogaro (2011, p. 143), “a pós-graduação não prepara para a docência na Universidade. Volta-se para a formação de pesquisadores em campos específicos e sem exigência quanto à formação pedagógica dos professores”.

É importante ressaltar que a formação continuada do professor universitário é algo que acontece no decorrer de sua atuação como docente. Dessa forma, seu processo de formação é crescente, constante, contínuo. Pois como indivíduo ele é moldado diariamente por meio das situações do seu cotidiano escolar, e como educador, ele é esculpido através do compromisso que estabelece com seus educandos e demais profissionais que formam a comunidade acadêmica. Perante isso, cabe ao professor universitário dar sentido à sua prática pedagógica e contextualizando circunstâncias, resignificar a sua atuação como docente. (DASSOLER; LIMA, 2012).

Nota-se que a profissão docente está em constante renovação e por isso a formação do professor também passa por significativas mudanças que dependem e fazem conexões com o meio em que o mesmo está inserido. Como Silveira (s/d, p. 2-3) destaca,

A formação de um bom profissional depende também de toda a situação cultural em que está inserido, da realidade do sistema de ensino e da própria formação adquirida como ser humano, como pessoa.

[...]

Ninguém se torna professor de repente ou no momento que entra numa sala de aula. Essa passagem é um processo que se dá durante todo o curso de formação. O desenvolvimento profissional corresponde ao curso superior, somado ao conhecimento adquirido ao longo da vida. Uma boa graduação é necessária, mas não basta, é essencial atualizar-se sempre, isso remete a necessidade da formação continuada no processo da atuação profissional, ou seja, há a necessidade da construção do saber, no processo de atuação profissional.

Dentro desta perspectiva, percebe-se a constante pressão vivenciada pelos professores universitários, pressões essas que geralmente são: oriundas da própria legislação do sistema educacional; imposta pela instituição de ensino da qual faz parte; e buscada por si próprio, para a sua qualificação profissional, na tentativa de ocupar um papel notório. (MOROSINI, 2000).

A qualificação de um profissional está associada a uma série de elementos que envolvem uma rede de fatores que variam desde aptidões à conhecimentos específicos e experiências profissionais. No entanto, para avaliar adequadamente a prática do docente universitário é preciso reconhecer os papéis representados por ele. Gil (2012, p.22 - 25) identifica vinte e sete papéis diferentes, dentre os quais podemos destacar:

[...]

Especialista: O professor universitário é especialista num determinado campo do conhecimento.

Aprendiz: Os conhecimentos evoluem tão rapidamente que os professores, para se sentirem aptos para lecionar, precisam estar constantemente aprendendo; não apenas realizando novos cursos, mas também aprendendo com a experiência de seus colegas e dos estudantes.

Participante: Mais do que condutor, o professor é um participante no processo ensino-aprendizagem. [...]

Didata: A didática deve ser entendida não apenas como ciência e técnica, mas também como arte de ensino. Dessa forma, a atuação do professor enquanto didata precisa envolver aspectos artísticos do ensino.

Educador: [...] São como uma árvore frondosa, são formados com o tempo. São mais raros que os professores, porque agregam tudo o que se espera de um mestre: a paciência, a sabedoria, a crítica, a solidez dos valores.

Diagnosticador de necessidades: A motivação dos estudantes depende fundamentalmente de suas necessidades. Assim, cabe ao professor identificar suas necessidades para que os conteúdos ministrados correspondam às suas expectativas.

Conferencista: A aula expositiva ainda constitui um dos métodos mais utilizados no Ensino Superior. Embora os especialistas reconheçam que seja utilizada em demasia, ainda é muito importante para providenciar informações que não estão facilmente disponíveis nos livros, para relatar experiências pessoais e para proporcionar uma visão global da matéria a ser ministrada.

[...]

Facilitador da aprendizagem: Já está longe o tempo em que o professor era visto principalmente como fornecedor de informações. Hoje ele é visto como facilitador da aprendizagem, como alguém que ajuda o estudante a aprender.

[...]

Mentor: O professor não é solicitado pelos estudantes apenas para fornecer informações acerca da matéria que lecionam, mas também acerca dos múltiplos aspectos que envolvem a profissão que decidiram seguir.

[...]

Líder: O professor determina os objetivos e os meios para alcançá-los mediante a definição da estrutura e dos padrões de excelência e a avaliação do desempenho dos estudantes. [...] O que significa que este deve atuar como líder, muito mais do que como autoridade formal.

[...]

Instrutor: Cabe ao professor universitário, em muitas disciplinas, atuar como instrutor. Sobretudo naquelas de caráter mais prático, em que os objetivos principais relacionam-se ao desenvolvimento de habilidades psicomotoras.

[...]

Pesquisador: o professor está constantemente produzindo novos conhecimentos para utilizar em suas aulas. Ele desenvolve não apenas pesquisa bibliográfica, mas também pesquisas de campo [...].

Fica evidente que o docente universitário desempenha múltiplos papéis em sua prática cotidiana, e esses papéis tendem alterações frequentes, para os quais os professores devem estar prontos para exercê-los. Portanto, atualmente, o professor necessita estar consciente de que é uma parte do todo e que da mesma forma em que as informações e tecnologias evoluem, a educação também progride, se moderniza. Assim sendo, os professores devem seguir essa evolução, fazer parte dessa mudança e estar preparado para ora exercer um papel, ora outro. (SILVEIRA, s/d.).

Considerando as diferentes e diversas atribuições do profissional docente, é importante indiciar alguns traços que definem e que selecionam o professor eficaz. Elaine McEvan (2002 apud GIL, 2012), descreve dez particularidades de um docente altamente eficaz. Essas características referem-se aos traços pessoais (positividade, realismo, liderança, paixão e vocação), aos resultados pretendidos (atenção, entusiasmo, motivação, eficiência, competência, vivacidade e criatividade) e à vida intelectual (domínio, estratégia, reflexão, solução, comunicação e metacognição).

Gil (2012, p. 28), apresenta ainda um quadro de caráter meramente descritivo com dezenas de traços do bom professor, conforme reproduzido abaixo.

Quadro 1 - Características do professor eficaz

Bem humorado	Ouve os estudantes
Gentil	Trata igualmente os estudantes
Tem apreço pelos estudantes	Ajuda os estudantes a pensar
Torna as aulas interessantes	Organizado
Expõe com clareza	Entusiasmado
Estimulante	Amigável
Comunica altas expectativas	Reconhece suas limitações
Encoraja iniciativas	É preparado para cada classe
Apaixonado pela disciplina	Acessível aos estudantes
Questionador	Aprecia a diversidade étnica e cultural
Desafia a pensar	Tem habilidade para se comunicar no nível dos estudantes
Oferece aplicações práticas	Empático
Demonstra interesse pelos estudantes	Não se mostra superior
Oferece <i>feedback</i>	Reconhece as diferenças individuais
Sensível às necessidades dos alunos	Inovador
Tem apreço pelos estudantes	Respeita os estudantes

Fonte: GIL, 2012.

Dentre as várias características apontadas acima podemos reconhecer que muitas delas são importantíssimas para o processo didático. Entretanto como o próprio autor afirma “se todas forem requeridas de cada professor, o modelo mais próximo desse profissional seria certamente o do super-homem”. (GIL, 2012, p. 28)

A partir dessa concepção percebe-se que o verdadeiro docente está comprometido tanto com a formação pessoal quanto profissional de seus alunos, para que possa torná-los em cidadãos comprometidos e participativos. Percebe-se que os melhores professores são aqueles que a partir de seu entusiasmo, encontra um jeito próprio de se comunicar e ensinar. Afinal, o sucesso do ensino e principalmente da aprendizagem depende muito da forma como o professor ministra suas aulas. (FARIA, s/d.)

Ainda assim, os desafios do docente universitário não são poucos e requer competências específicas e que diferem das exigências do passado. Conforme Gil (2012, p. 36-39), o exercício da docência,

Requer um professor universitário competente; um professor que disponha de conhecimentos técnicos em determinada área do conhecimento; um professor com visão de futuro; que seja mediador do processo de aprendizagem; um professor capaz de organizar e dirigir situações de aprendizagem; um profissional capaz de gerar sua própria formação contínua; um professor transformador; multicultural; intercultural; reflexivo; um professor capaz de trabalhar em equipe; um professor capaz de enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; requer-se um professor capaz de usar novas tecnologias; requer-se um profissional aberto para o que se passa na sociedade, atento às novas descobertas.

Frente a tantos desafios acrescenta-se ainda a capacidade de lidar com salas numerosas e grupos de diferentes identidades culturais, além de compreender e corrigir as deficiências oriundas da formação anterior. É necessária a predisposição e habilidade para desenvolver a criticidade nos educandos, trabalhar interdisciplinarmente, introduzir estratégias de ensino, e produzir pesquisas e extensão, além de deixar os alunos aptos para obterem sucesso nos exames de desempenho. (WOZNIAK; NOGARO, 2011).

Nota-se que a missão de ser docente universitário é bem mais ampla do que imaginamos e encontra-se carregada de múltiplas tarefas e desafios, requerendo sempre saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos e educacionais além de exigir capacidade de formação, atuação, humanismo e profissionalismo nos mais diversos contextos escolares.

4 A DIDÁTICA NO ENSINO SUPERIOR

O sistema de Ensino Superior tem enfrentado um grande desafio frente à nova realidade de suas instituições. Pois, existe uma grande quantidade de professores, nas entidades de ensino superior, que mesmo possuindo os títulos de Mestre e Doutor, não passou por nenhuma formação pedagógica, dificultando assim o processo de ensino-aprendizagem. Durante muito tempo, acreditava-se que se o professor dominasse o conteúdo de sua disciplina estaria apto para exercer sua função. (CAVALCANTI; NUNES, 2010).

Segundo Gil (2012, p. 1),

A justificativa dessa afirmação fundamentava-se no fato de o corpo discente das escolas superiores ser constituído por adultos, diferentemente do corpo discente do ensino básico, constituído por crianças e adolescentes. Assim, esses alunos não necessitariam do auxílio de pedagogos. (...) Os estudantes universitários por já possuírem "*personalidade formada*" e por saberem o que pretendem, não exigiriam de seus professores mais do que competência para transmitir os conhecimentos e para sanar suas dúvidas. (GIL, 2012, p. 1, grifo do autor).

Verifica-se então uma crescente onda de denúncias e queixas dos discentes, as quais afirmam que em grande maioria das vezes o professor sabe o conteúdo da grade curricular, no entanto, não sabe transmitir aquele conhecimento, ou ainda que o professor é competente em sua área de conhecimento, mas não sabe ensinar, dá aulas para ele mesmo. Assim, concluímos que a maioria dos docentes são especialistas e possuem domínio de conteúdo, entretanto, não utilizam técnicas didáticas corretas que favoreçam o aprendizado dos alunos. (CAVALCANTI; NUNES, 2010).

A partir dessa perspectiva vemos a necessidade do professor universitário munir-se de conhecimentos e habilidades pedagógicas. Ele não necessita apenas dos conhecimentos específicos de sua área de conhecimento, o docente universitário precisa adquirir habilidades pedagógicas e metodologias de ensino que tornem o aprendizado eficaz e significativo. Além disso, é fundamental que o mesmo possua uma visão de mundo, de ser humano, de ciência e de educação que sejam coerentes com a função desempenhada por ele. (GIL, 2012).

Esse conjunto de capacidades pedagógicas que visam um aprendizado eficaz, não é uma característica nata do docente, é algo que requer uma capacitação didática, uma articulação entre ensinar e aprender. Para tanto, torna-se

necessário resgatar as raízes mais profundas da didática e compreendê-la nos mais diversos parâmetros para que assim a atuação do docente seja completa.

De acordo com Santo e Luz (2013, p. 59, grifo do autor), “a palavra didática origina-se do grego *didaktiké* e tem sido usualmente traduzida por a *arte de ensinar*”. Porém o seu uso difundiu-se com a obra *Didática Magma* de Comenius no século XVII. Do qual, Gasparin (1994, apud ATHAUS, 2004, p.101, grifo do autor) faz referência:

Comênio vai do ensino a aprendizagem, da ação do professor à ação do aluno, ou seja, da docência à discência [...] As palavras docente e discente, que encerram o sentido de que alguém está fazendo alguma coisa, referem-se à ação do professor e do aluno, pois a origem delas atesta que *docere significa ensinar, fazer aprender, enquanto discere traduz o sentido de aprender*. Seriam, pois, duas ações distintas, mas complementares, interligadas e inseparáveis [...] A aquisição de conhecimentos não pode se dar unicamente por uma das partes, isto é, ou só pelo ensino ou só pela aprendizagem. *Uma e outra constituem duas faces intercambiáveis e inseparáveis do mesmo todo*.

Com efeito, o que se observa é que o ensinar e o aprender devem caminhar lado a lado, uma vez que a didática visa favorecer a construção do conhecimento. Ela verifica o processo de ensino no seu conjunto, relacionando os objetivos, conteúdos, métodos e formas organizativas das aulas de modo a propiciar condições favoráveis que garantam aos alunos uma aprendizagem eficaz. A didática fornece ao professor uma segurança profissional, ajudando-o na direção e orientação das mais diversas tarefas. (FERREIRA, 2010).

Até o final do século XIX, a didática fundamentou-se quase que exclusivamente na filosofia. A partir dessa data, a didática passou a receber contribuições significativas da Biologia e da Psicologia, graças às pesquisas experimentais e comportamentais. Nos séculos seguintes, a didática evoluiu adquirindo assim uma estrutura sólida e um valor definitivo. Entretanto, a preocupação científica com a sua fundamentação, organização e estruturação, ocorreu inicialmente apenas no campo do ensino primário, e em seguida para o ensino médio. Somente a partir da segunda metade do século XX que essa preocupação chega ao ensino superior. (RODRIGUES et. al., 2011).

Durante as décadas de 1950 a 1970, considerada por Abdalla (2011) como a primeira etapa da evolução da didática, temos a *didática instrumental*, a qual priorizou os métodos e técnicas de ensino que garantissem a aprendizagem e ao

mesmo tempo defendiam a sua imparcialidade quanto à disciplina científica, assumindo assim uma posição tecnicista.

Enquanto disciplina acadêmica, a didática passou a enfatizar a elaboração de planos de ensino, formulação de objetivos instrucionais, a seleção de conteúdos, as técnicas de exposição e de condução de trabalhos em grupo e a utilização de tecnologias a serviço da eficiência das atividades educativas. A didática passou a ser vista principalmente como um conjunto de estratégias para proporcionar o alcance dos produtos educacionais, confundindo-se como a Metodologia de Ensino. (GIL, 2012, p. 4)

Ainda na Tendência Pedagógica Tecnicista, o professor é visto como um administrador e ministro de um planejamento que garantisse eficácia e eficiência na transmissão de conhecimento. Sendo assim, os debates, as discussões, as conferências e seminários são considerados desnecessários, da mesma forma, a relação afetiva e pessoal entre os indivíduos que fazem parte do processo de ensino aprendizagem, também não ganha importância alguma. (MOURA, 2012).

A partir do final da década de 1970, as críticas a essa didática tecnicista e instrumental aumentaram, surgindo assim uma nova etapa da didática: a *didática fundamental*, que se apoiava na articulação de diferentes dimensões, sendo elas: tecnicista, humanista e política. Esse novo período da didática enfatizava ainda a análise da prática pedagógica e da abordagem metodológica, buscando assim relacionar continuamente a teoria e a prática (ABDALLA, 2011).

Essa nova didática apresenta a percepção de que a educação tinha um papel importante no processo social, político e cultural. Portanto, ao professor caberia ter domínio sobre os conteúdos, saber transmitir esse conteúdo de forma clara, organizada e significativa, além de ver os educandos sob outra perspectiva, estando mais próximo deles e aberto ao diálogo. (RODRIGUES et. al., 2011).

Desenvolve-se a partir da década de 1990 até os dias atuais outra etapa da didática: a didática *reflexiva-investigativa*, aprofundando assim o estatuto epistemológico da Didática. Nesta, verifica-se:

- a) Romper com o tecnicismo pedagógico;
- b) Comprometer-se com a democratização da escola pública;
- c) Defender a propriedade contraditória do ensino e da escola em suas relações com a sociedade;
- d) Conceber o ensino como prática social articulada a outras práticas;
- e) Afirmar o caráter prático do saber didático, implicando a construção de conteúdos e processos didáticos. (ABDALLA, 2011, p. 358)

Com essa perspectiva, muda-se o foco e o educando passa a ser considerado o centro do processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, o papel desempenhado pelo docente será o de provocar, motivar, e auxiliar os alunos na construção de um relacionamento cujo objetivo é aprendizagem, auxiliando-os assim a perceber as necessidades e desafios da formação universitária. Logo, esse ensino deve embasar no estímulo constante do docente, motivando os alunos a uma busca por respostas e soluções dos problemas, não a uma memorização de conceitos e regras. Favorece-se aqui, o desenvolvimento de um pensamento crítico e autônomo. (SANTO; LUZ; 2013).

Nesta tendência, ensinar não é apenas apresentar as últimas novidades do mundo científico tornando-os meros assimiladores e consumidores de ideias; mas sim transformar os alunos em aprendizes pensantes, críticos, reflexivos. Destarte, o professor não é apenas um conhecedor, especialista em uma determinada disciplina, “mas um indivíduo inventivo, que evolui (ou deveria) com a análise de cada momento educacional e com a sua prática pedagógica” (FERREIRA, 2010, p.15).

Compete a ele munir-se de metodologias criativas em sala de aula. Ações diferenciadas que instigam o pensar, reflete sobre como aprender a aprender e apropria-se de conhecimentos múltiplos, além de adquirir competência crítica, reflexiva e originalidade para a produção de novos conhecimentos. (CAVALVANTI; NUNES, 2010).

A aplicação dessa didática moderna tem proporcionado à formação de alunos mais críticos, opinativos e investigativos. Entretanto, como uma grande parte dos docentes universitários não possui preparação pedagógica, as aulas expositivas são cada vez mais frequentes e o docente acaba por aprender a ensinar por ensaio e erro. Negando assim a oportunidade da interação e integração das novas tecnologias da educação para uma *práxis* educativa eficiente. (GIL; 2012; SANTO; LUZ; 2013).

Seguramente, a prática didática necessita ser

Vivenciada pelos educadores e não somente descrita como importante instrumento pedagógico que norteia a educação nos projetos políticos pedagógicos das instituições de ensino, desta forma, compreendemos que a utilização da didática assim como suas adequações na sociedade do conhecimento é uma condição *sine qua non* para a garantia de uma educação de excelência. (SANTO; LUZ, 2013, p. 66, grifo do autor).

Frente aos muitos desafios da didática aplicada no ensino superior, existe ainda a articulação entre as diferentes áreas de conhecimento. Contudo, o principal desafio é a revisão e reinvenção das práticas docentes, pois não existe uma receita de como se deve ensinar, logo é necessário reavaliar a didática como um fundamento das práticas pedagógicas, viabilizando assim as orientações que forem necessárias para converter o processo didático numa ação reflexiva, questionadora e interdisciplinar. (MOURA, 2012).

5 ANDRAGOGIA E SABERES DOCENTES

A partir do final do século XX, o perfil do discente universitário sofreu mudanças e conseqüentemente as instituições tiveram que passar por essa transformação e sobreviver em um contexto que requer expectativa de desempenho, desenvolvimento e aprendizagem cada vez maiores. (BARBOSA; MOURA; 2013).

Desta forma, questionam-se muito os métodos, práticas e saberes que podem conduzir a uma aprendizagem real, eficaz e significativa. Contudo, para que haja uma reflexão sobre essa temática, é necessário retomar e entender o conceito de aprendizagem. De acordo com Gil (2012, p.80), na Educação a aprendizagem pode ser definida “como um processo de aquisição de conhecimentos, desenvolvimento de habilidades e mudança de atitudes em decorrência de experiências educativas, tais como aulas, leituras, discussões, pesquisas etc.”.

Acrescenta-se ainda a capacidade de exercer valores e condições que favoreçam a formação humana. Sendo assim, para integrar-se a essa aprendizagem significativa, o aluno deve estar apto às competências que envolvem leitura, escrita, questionamentos e discussões, além de realizar constantemente, atividades mentais associadas à análise, síntese e avaliação. (BARBOSA; MOURA; 2013).

Nesta concepção, o papel desempenhado pelo aluno, para a promoção da aprendizagem, é o de ouvir, falar, questionar, discutir, fazer e ensinar. Ao professor, compete orientar, supervisionar e facilitar essa aprendizagem, além de estimular o uso das funções de pensar, observar, raciocinar e entender, munindo-se de diferentes estratégias para proporcionar esse conhecimento. (BARBOSA; MOURA; 2013).

É importante ressaltar que o público universitário, por ser composto de adultos, exige-se uma prática pedagógica que atenda suas necessidades e alcance os acadêmicos de uma forma promissora. Para tanto, é necessário, que o docente universitário recorra à filosofia, ciência e a técnica de orientar os adultos a aprender: a andragogia, que segundo Gil (2012), fundamenta nos seguintes princípios:

- 1- **Conceito de aprendente:** O aprendente, ou aquele que aprende é autodirigido, o que significa que é responsável pela sua aprendizagem e estabelece e delimita o seu percurso educacional.
- 2- **Necessidade do conhecimento:** Os adultos sabem melhor do que as crianças da necessidade de conhecimento. Eles se sentem muito mais responsáveis pela sua aprendizagem e pela delimitação de seu percurso educacional.
- 3- **Motivação para aprender:** O modelo andragógico leva em conta as motivações externas, como melhor trabalho e aumento salarial, mas valoriza, particularmente, as motivações internas, relacionadas com a sua própria vontade de crescimento.
- 4- **O papel da experiência:** Os adultos entram num processo educativo com experiências bastante diversas e é a parti delas que eles se dispõem a participar ou não de algum programa educacional Os conhecimentos do professor e os recursos instrucionais, como livros e as projeções, são fontes que por si só não garantem o interesse pela aprendizagem.
- 5- **Prontidão para o aprendizado:** o adulto está pronto para aprender o que decide aprender. Ele se torna disponível para aprender quando pretende melhorar seu desempenho em relação a determinado aspecto de sua vida. Sua seleção de aprendizagem é natural e realista. (GIL,2012, p. 12,13).

Percebe-se que a prática do docente universitário embasada no pensamento andragógico, pode alcançar significativas melhorias, uma vez que esta procura aproveitar ao máximo as características particulares e as experiências de vida de cada acadêmico. O processo de aprendizagem é todo centrado no aluno, e não no professor, pois, os educandos devem trabalhar de acordo com as suas visões e experiências, na construção do conhecimento. Desta forma, numa discussão final, o aluno ficará a frente de múltiplos de caminhos, alargando assim seus horizontes, paradigmas e concepções. (CAVALCANTI; GAYO, 2005)

Ainda de acordo com Cavalcanti e Gayo (2005, p. 50), a andragogia é a chave para a educação universitária atual, pois nela os alunos necessitam

aprender de modo mais rápido e eficiente, precisam dominar os conhecimentos básicos ou clássicos a partir dos quais estão se desenvolvendo as pesquisas e a construção de novas informações e, sobretudo, precisam aprender a aprender, para que possam, durante toda vida, independentes da Universidade, continuar construindo o seu saber, e se manterem atualizados e capazes de desenvolver a contento o seu papel na sociedade.

Com efeito, a metodologia andragógica, procura instigar o aprendente a descobrir e encontrar novos caminhos a partir da experimentação, e de modo indutivo permite que o aluno encontre por si só respostas para os possíveis questionamentos. Logo, o docente adepto a essa filosofia precisa estar consciente de seu papel, uma vez que cabe a ela deixar o ambiente propício para o aprendizado, moderando as discussões, evitando desvios exagerados e principalmente mantendo os objetivos traçados. (CAVALCANTI; GAYO, 2005).

Dessa forma, cabe destacar a importância de analisar constantemente a prática docente e os saberes pedagógicos. Em razão de que ao ensino superior, compete a missão de formar profissionais censuradores, analistas, críticos e reflexivos, capazes de produzir conhecimentos a partir da realidade que lhe é apresentada. Portanto, o docente deve apresentar competências que o qualifique para um ensino eficaz e transformador. (VALENTE; VIANA, 2011).

Esse conjunto de competências encontra-se relacionado com os saberes docentes, importantíssimos à prática pedagógica e provenientes de uma variedade de fontes. Dentre eles, Tardif (apud CARDOSO et al., 2012) nos apresenta em quatro categorias, sendo elas: saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais.

Os saberes da formação profissional referem-se “ao conjunto de saberes transmitido pelas instituições responsáveis pela formação profissional dos professores” (DONATO; ENS, s/d, p. 160). Por conseguinte, constituem os saberes relacionados ao saber fazer, às técnicas e metodologias de ensino que foram apreendidas durante o curso de sua formação, estão ligados, portanto, ao conhecimento teórico acadêmico. (CARDOSO et. al., 2012).

Os saberes disciplinares, por sua vez, são identificados como exclusivos de diferentes áreas de conhecimento. São, portanto, aqueles que foram produzidos e acumulados ao longo da história da humanidade e perpassados pela comunidade acadêmica e científica. Os saberes curriculares, referem-se a maneira em que as instituições de ensino fazem a apropriação e aplicação do conhecimento. Logo, estão ligados aos objetivos, métodos e conteúdos em que por meio dos programas escolares o docente conduz sua prática pedagógica. (CARDOSO et. al., 2012).

Como o próprio nome diz, os saberes experienciais resultam do próprio exercício da atividade docente. Os quais são produzidos no cotidiano desse

profissional por meio da vivência de situações específicas que ora encontram-se associadas ao ambiente escolar, ora fazem conexões com o ambiente externo de trabalho. Esses saberes são incorporados automaticamente à experiência individual e coletiva do professor, e são validados sob a forma de habilidades que asseguram o saber-fazer e o saber-ser. (CARDOSO, et. al. 2012).

Corroborando com essas ideias, Therrien (1995, apud NUNES, 2001, p. 31), acrescenta que os saberes experienciais,

podem refletir tanto na dimensão da razão instrumental que implica num saber-fazer ou saber-agir tais como habilidades e técnicas que orientam a postura do sujeito, como a dimensão da razão interativa que permite supor, julgar, decidir, modificar e adaptar de acordo com os condicionamentos de situações complexas.

A estas concepções de saberes, é importante frisar que a diferença está na relação do professor com cada um deles e que por serem provenientes de fontes diversas, eles são construídos, relacionados e mobilizados conforme a exigência da atividade docente, não impondo ao professor um modelo preconcebido. Deve-se, conseqüentemente, levar em consideração o contexto histórico e social no qual exerce a profissão, uma vez que são essas condições que norteiam e baseiam a prática docente. (NUNES, 2001).

Nota-se que a prática profissional de um docente é uma somatória de diferentes saberes que foram e estão sendo adquiridos, não apenas na instituição de ensino formadora, mas também no decorrer de sua vida familiar, social e profissional. (CARDOSO et. al., 2012). Logo, para estar apto para o exercício da profissão, o professor universitário deve dominar esses saberes e aprender as competências específicas de seu ofício, as quais, Perrenoud (2000 apud VALENTE; VIANA, 2011, p. 4) especifica as seguintes:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem.
2. Administrar a progressão das aprendizagens.
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho.
5. Trabalhar em equipe.
6. Participar da administração da escola.
7. Utilizar novas tecnologias.
8. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.
9. Administrar sua própria formação contínua.

Enfim, compreende-se que a atuação docente no ensino superior passa por desafios constantes, os quais se associam diretamente à didática, às competências, às metodologias e aos saberes. Todos esses fatores contribuem para que a aprendizagem dos acadêmicos aconteça de uma forma significativa e eficaz. E mesmo que todo o processo seja focado no aluno, é o professor que necessita desdobrar-se, promover e garantir a aquisição do conhecimento. (VALENTE; VIANA; 2011).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A didática adotada pela grande parte dos docentes nem sempre é eficaz e raramente consegue proporcionar uma aprendizagem significativa, onde há uma integração entre o que o aluno já sabe e a informação que lhe foi fornecida. Na maioria das vezes o que ocorre é uma aprendizagem mecânica, onde a memorização e o “decoreba” são métodos a serem seguidos.

De acordo com Rajadell (2012, p. 105) as estratégias didáticas são como “a coluna vertebral de qualquer ação formativa”, que quando as barreiras pessoais e contextuais são superadas facilitam o processo ensino/aprendizagem e enriquecem o conhecimento adquirido, pois a aprendizagem não ocorre de forma isolada, mas sim na companhia de outros e do mundo.

Conforme Masetto (2005, p.85), “a aprendizagem universitária pressupõe, por parte do aluno, aquisição e domínio de um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas científicas de forma crítica”. Onde se introduz ao aprendiz a responsabilidade da pesquisa, buscando envolvê-lo como um todo nesse mundo científico na tentativa de promover uma aprendizagem significativa.

Para tanto, a formação contínua do docente universitário se mostra como algo importantíssimo, pois exige-se desse profissional conhecimentos, saberes e potencialidades que o possibilite intervir na formação profissional de seus alunos. Essa formação continuada não está associada ao acúmulo de cursos e títulos, e sim ao desenvolvimento profissional que acontece ao longo da atuação docente.

Verifica-se que os múltiplos papéis desempenhados pelo professor ampliam e modificam-se a cada dia e eles devem estar aptos e prontos para exercê-los. Percebe-se que a missão de ser docente universitário é bem mais ampla do que imaginamos e encontra-se carregada de múltiplas tarefas e desafios, requerendo

sempre saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos e educacionais além de exigir capacidade de formação, atuação, humanismo e profissionalismo nos mais diversos contextos escolares.

Essa prática pedagógica, quando embasada no pensamento andragógico, alcança melhoras significativas na aprendizagem, uma vez que busca aproveitar-se ao máximo as características particulares e experiências de cada aluno. Os saberes docentes também são fundamentais para a garantia de uma aprendizagem eficaz, uma vez que reúne saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais.

Enfim, a atuação do docente universitário está cercada de desafios relacionados à prática pedagógica, as metodologias, aos saberes e principalmente a didática (seja ela pedagógica ou andragógica). Eles estão intrinsecamente ligados e contribuem para uma melhoria significativa no processo de ensino aprendizagem na educação superior.

7 ABSTRACT

This article is a descriptive study of didactics in the teaching-learning process, as well as the importance of the formation of the university professor and essential knowledge to it. This research intends to provide information on teachers continuing education of university professor; analyze the use of didactic and differentiated methodologies that ensure effective learning; and present to them the knowledge necessary for a pedagogical practice that overcomes challenges and achieve results. The chosen method to achieve this was bibliographic research which is carried out from the survey of theoretical references have been published. It presents also the importance of Andragogy and the need to constantly analyze the teaching practice.

Keywords: Teaching. Didactics. Andragogy. Higher education.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, F. B. Implicações da didática na formação do professor universitário: desafios e perspectivas. **Revista Diálogo Educ.** Curitiba, v.11, n.33, p.353-374, maio/ago. 2011.

ATHAUS, M. T. M. Ação didática no ensino superior: a docência em discussão. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 7, n. 1, p. 101-106, jan/abr, 2004.

BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. **B. Tec.** Senac, Rio de Janeiro, v. 39, nº 2, p. 48-67, maio/ago. 2013.

BATISTA, G. S. M. et al. **A formação pedagógica do docente universitário**. 2015. 19 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Docência Universitária) – Faculdade Católica de Anápolis, Anápolis, 2015. [Orientadora: Prof^a. Ms^a. Allyne Chaveiro Farinha].

BOHRER, I. et.al. **A história das universidades: o despertar do conhecimento**. 2008. Disponível em: < <http://www.unifra.br/eventos/jne2008/Trabalhos/114.pdf> > Acesso em: 07 jan. 2016.

CARDOSO, A. A. et.al. **Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauthier: Contribuições para o campo de Pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil**. 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/668/556>>. Acesso em: 25 mar. 2016.

CAVALCANTI, A. F.; NUNES, I. F. L. **A didática do professor no ensino superior: a importância de uma prática reflexiva nos dias atuais**. Encontro de ensino, pesquisa e extensão da Faculdade Senae, 2010. Disponível em: <http://www.faculdadesenacpe.edu.br/encontrodeensinopesquisa/2011/IV/anais/comunicacao/002_2010_ap_oral.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2016.

CAVALCANTI, R. A.; GAYO, M. A. F. S. Andragogia na educação universitária. **Revista Conceitos**. Julho de 2005.

COSTA, E. B. O.; RAUBER, P. História da Educação: Surgimento e tendências atuais da Universidade no Brasil. **Revista Jurídica UNIGRAN**, v. 11, n. 21, p. 241-253, jan./jun. 2009.

DASSOLER, O. B.; LIMA, D. M. S. A formação e a profissionalização docente: características, ousadias e saberes. **IX ANPED SUL - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3171/522>> Acesso em: 05 fev. 2016.

DONATO, S. P.; ENS, R. T. **A docência contemporânea: entre saberes docentes e práticas**. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/192_353.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2016.

FARIA, M. A. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. Disponível em:

<<http://www.atenas.edu.br/Faculdade/arquivos/NucleoIniciacaoCiencia/REVISTAS/REVIST2010/12.pdf>> Acesso em: 08 fev. 2016.

FÁVERO, M. L. A. **A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968.** Educar, Curitiba, n 28, p. 17-36, 2006.

FERREIRA, M. A. **A didática na formação docente do ensino superior.** 2010. 38 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Docência do Ensino Superior) – Instituto A Vez do Mestre, Rio de Janeiro, 2010. [Orientador: Profº. Leonardo Silva da Costa].

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.) **Métodos de Pesquisa.** Porto Alegre (RS): Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Didática do ensino superior.** 1º ed. São Paulo (SP): Atlas, 2012.

GIORDANI, E. M. et.al. **Formação e atuação do professor universitário.** Disponível em: <http://coral.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/008e5.pdf>
Acesso em: 08 fev. 2016.

MACIEL, L. S. B.; SHIGUNOV NETO, A. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 465-476, set/dez, 2006.

MASETTO, M. T. Docência Universitária: repensando a aula. In: TEODORO, A.; VASCONCELOS, M. L. (org.) **Ensinar e Aprender no Ensino Superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária.** 2. ed. São Paulo (SP): Editora Mackenzie, Cortez, 2005. p. 79-108.

MONROE, P. **História da Educação.** São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

MOROSINI, M. C. Docência Universitária e os desafios da realidade nacional. In: MOROSINI, M. C. (org.) **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

MOURA, I. L. C. **A didática na formação de professores: a desconstrução do mito do “livro de receitas”.** Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, Campinas (SP): UNICAMP, 2012.

Disponível em:

<http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/3934p.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2016.

MUZZETI, L. R. Curso Normal: A formação total. **VIII Congresso Estadual Paulista sobre formação de educadores**, 2005.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Revista Educação e Sociedade*. Ano XXII. Nº 74, Abril/2001.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior.** 3. ed. São Paulo (SP): Cortez, 2008.

RAJADELL, N. A importância das estratégias didáticas em toda ação formativa. In: SUANNO, M.; RAJADELL, N. (Org.). **Didática e formação de professores: perspectivas e inovações**. Goiânia (GO): CEPED Publicações e PUC Goiás, 2012. p. 105-132.

RAUBER, P. A educação jesuítica e as reformas pombalianas. In: **Metodologia do ensino superior**. Dourados: Unigran, 2008, p. 29-53.

RODRIGUES, L. P. et.al. O Tradicional e o moderno quanto à didática no ensino superior. **Revista Científica do ITPAC**, Araguaína, v. 4, n.3, Pub. 5, Julho 2011.

SANTO, E. E.; LUZ, L. C. S. Didática no ensino superior: perspectivas e desafios. **Revista Saberes**, Natal – RN, v.1, n.8, ago. 2013, p. 58-72.

SILVEIRA, D. **Formação docente: aspectos pessoais, profissionais e institucionais**. Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/023e5.pdf>>
Acesso em: 08 fev. 2016.

VALENTE, G. S. C.; VIANA, L. O. As competências para o ensino de nível superior no Brasil: um olhar reflexivo sobre esta prática. **Revista Ibero-cana de Educação**. Nº56/1 – 15/07/11.

WOLSKI, D. T. R. M. et.al. A criação de universidades e a formação de professores de matemática no Brasil: o caso da Universidade Federal do Paraná. **IX ANPED SUL - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, 2012.

Disponível em:

<http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/GT08___Formacao_de_Professores/Trabalho/03_51_40_GT8_Denise_Wolski.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2016.

WOZNIAK, F.; NOGARO, A. A formação do docente universitário em questão. **Perspectiva**, Erechim. v. 35, n.132, p.135-146, dezembro / 2011.