



A PRÁTICA NA PROFISSÃO DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR
PRACTICE IN THE TEACHING PROFESSION IN HIGHER EDUCATION
PRÁCTICA EN LA PROFESIÓN DOCENTE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR



10.56238/edimacto2025.092-006

Maria Madrilene de Carvalho Costa

Mestre em Ciências da Educação

Instituição: Universidade del Norte Paraguai (Uni Norte)

E-mail: madrilene2010@gmail.com

RESUMO

Este artigo é o resultado de pesquisa bibliográfica e da experiência na docência do Ensino Superior, cujo objetivo é analisar o perfil dos atuais e futuros profissionais sobre a prática da profissão. Para tanto, foram selecionadas como referências artigos e livros publicados nos últimos anos, que pudessem contribuir para a compreensão da realidade e das necessidades relativas ao tema. Os resultados apontam que a qualidade de ensino superior e o trabalho do docente realizado em sala de aula, são de uma estreita relação. O desenvolvimento de capacidades e habilidades de pensar e aprender estruturados dentro de um ambiente adequado é necessário para promover mudanças e inovações, levando a uma melhoria significativa dentro de sala de aula. Visto que, os cursos de ensino superior devem dar o suporte para os novos profissionais e cidadãos. Somente com a praxe e desenvolvimento da atividade intelectual realizada de forma concreta e participativa tem-se a formação do ser integral.

Palavras-chave: Profissão Docente. Capacidades e Habilidades. Ensino Superior. Formação Docente.

ABSTRACT

This article is the result of bibliographic research and experience in higher education teaching, whose objective is to analyze the profile of current and future professionals regarding the practice of the profession. To this end, articles and books published in recent years were selected as references that could contribute to understanding the reality and needs related to the topic. The results indicate that the quality of higher education and the work of teachers in the classroom are closely related. The development of structured thinking and learning skills and abilities within an appropriate environment is necessary to promote change and innovation, leading to significant improvement in the classroom. Higher education courses should provide support for new professionals and citizens. Only through the practice and development of intellectual activity carried out in a concrete and participatory manner can the formation of the whole person be achieved.

Keywords: Teaching Profession. Skills and Abilities. Higher Education. Teacher Training.



RESUMEN

Este artículo es el resultado de una investigación bibliográfica y de la experiencia en la enseñanza superior, cuyo objetivo es analizar el perfil de los profesionales actuales y futuros sobre el ejercicio de la profesión. Para ello, se seleccionaron como referencias artículos y libros publicados en los últimos años que pudieran contribuir a la comprensión de la realidad y las necesidades relacionadas con el tema. Los resultados indican que la calidad de la enseñanza superior y el trabajo del docente en el aula están estrechamente relacionados. El desarrollo de capacidades y habilidades para pensar y aprender estructuradas dentro de un entorno adecuado es necesario para promover cambios e innovaciones, lo que conduce a una mejora significativa dentro del aula. Dado que los cursos de enseñanza superior deben brindar apoyo a los nuevos profesionales y ciudadanos. Solo con la práctica y el desarrollo de la actividad intelectual realizada de forma concreta y participativa se logra la formación integral del ser.

Palabras clave: Profesión Docente. Capacidades y Habilidades. Educación Superior. Formación Docente.



1 INTRODUÇÃO

O fracasso da educação e a necessidade de profissionais desafiadores, resolutos nas questões impostas por suas profissões, têm trazido constante reflexão em debates e bastantes polêmicas sobre o desenvolvimento da educação superior no Brasil. Essas problemáticas levam ao estudo e à reformulação das questões relativas ao trabalho docente no ensino superior, bem como, o olhar dessas questões sobre um novo prisma. Este trabalho tem como objetivo reconhecer os pilares básicos para a formação da identidade, da prática e da profissão desse docente.

De nada adiantaria pensar em educação sem pensar no profissional que nela atua, pois, a educação, como atividade relacional, somente se realiza por meio da ação entre pessoas: de um lado, o profissional docente; de outro, o aluno. Daí a importância da formação desse profissional em busca do aperfeiçoamento não só da sua didática, mas também, da sua habilidade de fazer com que os educandos sintam-se motivados, enfim, sintam-se parte do processo de ensino e de aprendizagem.

A busca de elementos que pudessem traçar o perfil do profissional adequado para a docência na Educação Superior foi o norte para o desenvolvimento desse estudo. Parte da ideia de que o professor universitário, além de professor de matérias específicas, é também um professor que vai além desse limite, um professor pesquisador, que seja capaz de fazer ligações necessárias entre o saber sistematizado e o contexto de vida. Que faça com que o aluno saiba como e onde procurar as saídas para situações que necessitam de estudo em maior profundidade e criatividade de soluções, permitindo a seus alunos serem capazes de construir, modificar e ampliar seus conhecimentos, tornando-se sujeitos de sua aprendizagem.

Assim, este estudo promove reflexões sobre alguns aspectos que já foram publicados sobre a docência do ensino superior, bem como sobre possibilidades para aprimorar a prática docente, sobre as suas mudanças nos últimos anos, tendo em vista o trabalho desse professor dentro das salas de aula, responsável pela formação dos profissionais de diversas áreas do saber, os quais são colocados no mercado de trabalho todos os anos.

2 PERFIL DO PROFESSOR DE ENSINO SUPERIOR

A identidade do professor universitário por vezes se perde nas funções que desempenha na instituição e na sociedade. As exigências que caracterizam o exercício da profissão de professor ficam, por vezes, escondidas e não bem definidas dentro do próprio corpo docente, em função da diversidade de formações de origem, das afinidades que se estabelecem por área de saber e dos diferenciais entre as várias universidades.

Corroborando para esse processo, o fato da inexistência de uma formação específica como professor universitário. Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, de 1996, estabeleça que essa formação se realize, preferencialmente, em programas de mestrado e doutorado



(BRASIL, 1996), por outro lado, é conhecido o fato de que esses cursos têm foco maior na formação do pesquisador, em detrimento da formação pedagógica (BAZZO, 2006).

Assim, ao se tornar professor universitário é resgatado as suas experiências como aluno ou são tomadas orientações com os professores com mais tempo de casa, resultando numa prática que reproduz o modelo predominante na universidade.

Nesse sentido, Benedito, Ferrer e Ferreres (1995, p. 57), afirmam que:

O professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou seguindo a rotina dos outros. Certamente não podem ser descartadas as suas observações acerca das reações de seus alunos e sua capacidade autodidata, mas são insuficientes.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2002), embora os professores universitários possuam experiências significativas na área de atuação, ou tenham um grande embasamento teórico, predominam, no geral, o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja um processo de ensino e de aprendizagem.

Acreditava-se que para ensinar no ensino superior fosse suficiente o domínio de conhecimento específico – pesquisa ou exercício profissional no campo. Segundo Masetto (1998, p. 36), até a década de 1970, “praticamente exigia-se do candidato a professor de ensino superior o bacharelado e o exercício competente de sua profissão”, com base no princípio de “quem sabe, sabe ensinar”.

Portanto, para alcançar melhores resultados no ensino superior, é necessário produzir novos conhecimentos com a preocupação de formar e de desenvolver profissionalmente os professores universitários, pois, esses são essenciais nos processos de mudança dentro das universidades e das sociedades em que estão inseridos. Nesse aspecto, é preciso deixar a ideia de que o conhecimento específico é o principal esteio de sua docência.

Conforme Libâneo (1998), a Pedagogia é um campo de conhecimento sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora de ação educativa que deve ser trabalhada. O pedagógico refere-se às finalidades da ação educativa, implicando objetivos sociopolíticos a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa.

A didática, como uma área da pedagogia que investiga os fundamentos, condições e modos de realizar a educação mediante o ensino, possibilita que os professores de áreas específicas “pedagogizem” suas ciências, ou seja, articulem todos os elementos para que aconteça a aprendizagem, instituindo, assim, os parâmetros pedagógicos. É preciso destacar, porém, que diferentes conhecimentos são de importância fundamental para o exercício da docência em Educação Superior: pedagógico-didáticos, da área específica e da experiência (LIBÂNEO, 1998).



Os aspectos didáticos e pedagógicos compõem um campo de estudo que se ocupa de refletir sobre a prática docente, ou melhor, dos aspectos que estão envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem. Com base nos estudos de Azzi (2000) e Caldeira (1995), a didática pode ser percebida como uma espécie de metalinguagem, em que, por meio do exercício da docência, há a possibilidade de reflexão sobre a prática realizada. A linguagem e os saberes se encontram em autores diferentes, cada qual com ângulos de visão diferentes sobre a temática da docência no ensino superior, o que vem a fortalecer as questões de mudanças, encorajando ações para a defesa da formação de professores qualificados para o desenvolvimento da prática docente nas universidades.

Na maioria das vezes, tradicionalmente, os professores do ensino superior se identificam por meio da sua área de atuação e não como professor do curso no qual leciona. Quando se reflete sobre o perfil do professor universitário brasileiro atualmente, no entanto, pode-se perceber que a valorização de sua formação pedagógica, muito embora não seja nova nos textos legais, na prática, é algo recente no processo de seleção e contratação dos mesmos. Hoje em dia é comum analisarem currículos com olhar para os profissionais que foram durante sua vida acadêmica e se formados para serem professores. O valor da experiência no magistério e os cursos de formação para a docência são vistos com um olhar mais cuidadoso pelas instituições de ensino superior (CALDEIRA, 1995).

Observa-se, entretanto, que alguns professores se caracterizam de um modo geral, como especialistas em seu campo de conhecimento, entendendo que a sua formação didático-pedagógica poderá ser adquirida naturalmente ao longo de sua experiência docente (AZZI, 2000).

Sem querer desmerecer o valor da experiência acumulada na prática do magistério, pode-se afirmar que o planejamento e a condução do ensino requerem não apenas o conhecimento do conteúdo, mas também, a compreensão do processo por meio do qual ocorre a construção do conhecimento por parte dos alunos, sem a qual, a forma de apresentação dos conteúdos pelo professor fica altamente prejudicada (CALDEIRA, 1995).

Para Pimenta e Anastasiou (2002), é preciso considerar que a atividade profissional de todo docente possui uma natureza pedagógica, isto é, vincula-se a objetivos educativos de formação humana e a processos metodológicos e organizacionais de construção e apropriação de saberes e modos de atuação.

Por isso, para ensinar, o professor necessita de conhecimentos e práticas que ultrapassem o campo de sua especialidade. Segundo Libâneo (2004, p. 122), que reitera Davydov, “a coisa mais importante na atividade científica não é a reflexão nem o pensamento, nem a tarefa, mas a esfera das necessidades e emoções”.

Assim, a necessidade de desenvolver ações de formação continuada para o provimento das deficiências de muitos dos profissionais que atuam na Educação Superior é urgente, especialmente porque muitos atuam também na formação de docentes para a Educação Básica. Além disso, com o



advento de novas propostas educativas e o perfil inovador exigido dos futuros profissionais, torna-se imprescindível a formação de professores reformulando os valores e a didática, com vistas a qualificar o processo educativo e profissionalizar a ação docente.

Começou-se a perceber que assim como para a pesquisa se exigia desenvolvimento de competências próprias, e a pós-graduação buscou resolver esse problema, a docência no ensino superior também exigia competências próprias que desenvolvidas trariam àquela atividade uma conotação de profissionalismo e superaria a situação até então muito em contradição de se ensinar ‘por boa vontade’, buscando apenas certa consideração pelo título de ‘professor de universidade’, ou apenas para ‘complementação salarial’, ou ainda somente para se ‘fazer alguma coisa no tempo que restasse do exercício da outra profissão’ (LIBÂNEO, 2004, p.125)

Isto significa que o processo de construção de conhecimento, para o professor universitário, é permanente e é, possivelmente, o caminho por meio do qual poderá mostrar aos seus alunos a necessidade de atualização contínua. A partir das exigências e possibilidades do processo de globalização do mundo de hoje, bem como da revolução nas tecnologias de comunicação informação, esse professor foi transformado em um educador, cujo papel vai além de seu conhecimento específico. Neste contexto, exige-se que seja um professor pesquisador, que demonstre aos seus alunos o interesse em sempre aprender e, concomitantemente, o interesse em ensinar num processo dinâmico.

Ser um professor pesquisador não é somente entusiasmar seus alunos e motivá-los a querer saber mais. É ir além da motivação para a construção de conceitos concretos e práticos em suas profissões, acompanhado de estímulos para o constante crescimento para acompanharem as mudanças que a passagem do tempo nos impõe, sem prejuízo do conhecimento e da qualidade de ensino. Para muitos, há uma preocupação quanto a ser um professor pesquisador. Neste mote, a reflexão de um autor traz uma definição com clareza e objetividade.

Para Miranda,

[...] o professor pesquisador centra-se na consideração da prática, que passa a ser meio, fundamento e destinação dos saberes que suscita, desde que esses possam ser orientados e apropriados pela ação reflexiva do professor. Miranda, 2006, p.135

O professor é a consciência ativa que realiza, por meio de ações didático-pedagógicas embasadas e necessárias, os exercícios para o desenvolvimento do raciocínio e o aprender numa reflexão dos saberes e suas funções dentro da sociedade, por meio de suas práticas profissionais (MIRANDA, 2006).

Segundo Lima (2000), a preocupação com a formação do professor pesquisador estaria fundamentada na intenção de tirar a educação apenas da transmissão de conhecimento já formulado. Para tanto, a pesquisa possibilitaria aos professores exercerem um trabalho com os alunos com o fim de formular novos conhecimentos ou o questionamento tanto sobre a validade quanto sobre a pertinência dos já existentes.



É importante ressaltar também que, segundo Lima (2000), pode-se definir o professor como aquele profissional que ministra, relaciona ou instrumentaliza os alunos para as aulas ou cursos em todos os níveis educacionais. Segundo suas concepções, o professor-pesquisador, é aquele que exerce a atividade de buscar reunir informações sobre um determinado problema ou assunto e analisá-las, utilizando para isso o método científico com o objetivo de ampliar o conhecimento de determinado assunto, descobrir algo novo ou refutar conjecturas anteriores.

Portanto, para realizar um trabalho didático-pedagógico condizente com a realidade que está inserida, o professor deve ser crítico e perspicaz para estimular seus alunos, sem que estes percebam que estão sendo provocados criticamente; ético, uma vez que o professor é formador de opinião; ter vocabulário ilibado; ser reflexivo da prática constante de seu trabalho; reconhecer a cultura de seus alunos; enfim, ele deve conhecer seu campo de atuação e ser capaz de permitir aos seus alunos que se apoderem de seus ensinamentos com criticidade, tornando-os parte de um processo de construção de seus próprios conhecimentos.

Assim, o perfil do professor deve ser construído com base nas reais situações relativas à docência. Não há como adquirir *status* de uma profissão se a atividade didático-pedagógica permanecer em segundo plano ou se a escolha for por falta de opção. O professor que acredita na causa e reconhece suas limitações e as necessidades de seus alunos e da sociedade, como responsável pela formação de outros, deve ter as suas capacidades potencializadas mediante a formação permanente e continuada e com um aprofundamento em pesquisas em seu campo de atuação. Apenas com profissionais capazes de buscar respostas para essas expectativas ter-se-á o sucesso que se espera na formação dos futuros profissionais.

Buscar a competência em seu ofício é característica de qualquer bom profissional. Mas, no caso da docência adquire particularidades: além das competências necessárias para o domínio de sua área, precisa também daquelas de caráter pedagógico. Zabala (1998) elabora um modelo que seria capaz de trazer subsídios para a análise da prática profissional docente. Como opção, utiliza-se do modelo de interpretação, que se contrapõe àquele em que o professor é um aplicador de fórmulas herdadas da tradição, fundamentando-se no pensamento prático e na capacidade reflexiva do docente. Recomenda-se, assim, uma constante avaliação do trabalho por parte do profissional na docência do ensino superior.

O método se utiliza de uma perspectiva processual, no qual as fases de planejamento, aplicação e avaliação devem assegurar um sentido integral às variáveis metodológicas que caracterizam as unidades de intervenção pedagógica. Também as condicionantes do contexto educativo, como as pressões sociais, a trajetória profissional dos professores, entre outras, assumem uma posição de relevância. Na docência do ensino superior, as noções de desenvolvimento cognitivo em conjunto com as práticas elaboradas e avaliadas potencializariam as ações que efetivamente revigoram a prática educativa (ZABALA, 1998).



3 PRÁTICA EDUCATIVA E FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR

Ensinar é uma prática social ou, como Freire (1996) imaginava uma ação cultural, pois é na interação entre professor e aluno que se concretiza a prática reflexiva da cultura e dos contextos sociais a que pertencem. Ser professor significa, antes de tudo, ser um sujeito capaz de utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para desenvolver-se em contextos pedagógicos práticos preexistentes.

Com o advento das análises das práticas pedagógicas como prática social, resta indagar: como chegamos ao profissional docente de que precisamos? Por meio do pensamento analítico sobre os conteúdos interdisciplinares (politécnicos) ou fragmentados; sobre a necessidade de união entre teoria e prática enquanto metodologia; e, ainda, a democracia enquanto gestão. De acordo com a visão de Paulo Freire (1996), percebe-se que a ideia de prática educativa é a busca de alternativas e propostas que devem ser uma constante em nosso dia a dia, no sentido de resgatar o “homem”, o “cidadão” e o “trabalhador” da alienação de seu “ser”, seu exercício de cidadania e sua dignidade.

As propostas pedagógicas devem ser alternativas de “hominização” em contraposição ao processo de relações econômicas, que se definem em alienação do homem e expropriação de seu saber. Assim, não se pode reduzir o conceito da prática educativa às ações de responsabilidade somente do professor e que, normalmente, ocorrem em sala de aula. (FREIRE, 1996)

Estudos mostram que o ato de educar, a ação educativa, transcende às ações dos professores e extrapola os limites físicos da sala de aula, mas vale ressaltar que a interação professor e aluno são imprescindíveis e importantes no processo educacional durante todo ciclo ou etapa de formação cidadã. Não é possível ensinar nada sem partir de uma ideia, de como as aprendizagens se produzem. Por trás de qualquer prática educativa sempre há uma resposta a "porque ensinar" e "como aprender". Não basta que os alunos se encontrem frente aos conteúdos para aprender, é necessário que diante destes possam atualizar seus esquemas de conhecimentos, compará-los, identificar semelhanças e diferenças, integrá-los, comprovar que os resultados têm certas coerências. É preciso que percebam que uma pessoa para se relacionar depende das experiências vivenciadas nas instituições educacionais, um dos lugares preferenciais para estabelecer vínculos e definir concepções sobre si mesmo e os demais. (FREIRE, 1996)

Zabala (1998) explicita que a ordenação articulada das atividades seria o elemento diferenciador das metodologias e que o primeiro aspecto característico de um método seria o tipo de ordem em que se propõem as atividades. Ressalta que o parcelamento da prática educativa tem certo grau de artificialidade, explicável pela dificuldade em encontrar um sistema interpretativo adequado, que deveria permitir o estudo conjunto de todas as variáveis incidentes nos processos educativos.

Na sequência, Zabala (1998) considera a importância das intenções educacionais na definição dos conteúdos de aprendizagem e o papel das atividades que são propostas. Alguns critérios para



análise das sequências reportam que os conteúdos de aprendizagem agem explicitando as intenções educativas, podendo abranger as dimensões: conceituais; procedimentais; conceituais e procedimentais; ou conceituais procedimentais e atitudinais.

Consideramos também outra unidade de análise, as sequências de conteúdo, que requer uma interação entre as dimensões de conceito, procedimento e atitude. Assim, com ênfase no conceitual, a sequência do conteúdo deve estimular o educando a estabelecer suas próprias conjecturas a respeito de sua função na sociedade e de sua responsabilidade frente ao seu papel de educador e formador.

Pode-se dizer que o professor, na docência do ensino superior, deve conduzir a própria prática para a realização de formar por meio do exemplo os novos profissionais, em especial os novos docentes, sem deixar que suas limitações comprometam o processo, fazendo delas ponte para o seu crescimento e desenvolvimento dos outros.

Para o ensino superior não há um curso específico de formação a docentes regulamentados, como em outros níveis. O artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (BRASIL, 1996), admite que esses profissionais sejam preparados em cursos de pós-graduação, prioritariamente em cursos *stricto sensu* os quais, porém, não são obrigatórios. A Lei deixa lacunas para interpretações dúbias, ou ainda pior, que sejam sanadas de acordo com os estatutos e regimentos de cada instituição de ensino superior.

Saviani (1998) evidencia sua preocupação com a formação pedagógica do professor universitário, citando detalhes acerca da necessidade de capacitação para o uso de modernas tecnologias de ensino. Já prevendo, na década de 1990, as necessidades de hoje e sabedor de quão importante é a relação entre professor e aluno, ele anteviu os problemas pelos quais passam o ensino superior hoje, tais como o uso das novas tecnologias, o crescimento das diferenças sócio-culturais acentuadas dentro dos ambientes de ensino superior e o desenvolvimento de uma subclasse de ditos profissionais da educação que não são formados como educadores, mas, detém o conhecimento necessário para a formação de novos profissionais.

Na mesma linha, para Pimenta e Anastasiou (2002), a Lei não concebe o processo de formação para a docência no ensino superior com todo o rigor que necessita. Saber dialogar com a realidade e os alunos, levá-los à construção consciente da ética, da cidadania, das relações político-sociais e afetivas são fundamentais no exercício das atividades pedagógicas. Todas juntas em uma única aula, na qual, além de possibilitar o aprendizado sobre o rigor característico de cada ciência, o professor possa revelar por meio de suas ações na sociedade um profissional competente e múltiplo nas várias relações que necessita desenvolver durante sua atuação.

Aos profissionais, não só da educação, a formação continuada tem, entre outros objetivos, propor novas metodologias e colocar os profissionais a par das discussões teóricas atuais, com a intenção de contribuir para as mudanças que se fazem necessárias para a melhoria da ação pedagógica na escola e conseqüentemente da educação. É certo que conhecer novas teorias, faz parte do processo



de construção profissional, mas não bastam, se essas não possibilitam ao professor relacioná-las com seu conhecimento prático construído no seu dia-a-dia (NÓVOA, 1995; PERRENOUD, 2000). Assim, o docente de ensino superior necessita de suportes dentro das instituições para a prática e troca de experiências, estabelecendo uma prática para a formação em serviço, o que, notoriamente, não é uma prática muito difundida no Brasil.

Essa questão merece destaque especial uma vez que o nosso sistema educacional possibilita que pessoas atuem como professores universitários sem nenhuma formação e prática de magistério. A orientação, do ponto de vista legal, é que essa formação se dê em cursos de pós-graduação, preferencialmente em cursos de mestrado e doutorado.

Atualmente os cursos de pós-graduação se dividem em *lato sensu* (especialização) e *stricto sensu* (mestrado e doutorado). O título de especialista é dado após o cumprimento de uma carga horária mínima de 360 a 420 horas de aula e a entrega de uma monografia ou artigo. Já ao mestre, além das aulas, é exigido participar de seminários e a apresentação de uma dissertação, com a defesa perante uma banca examinadora. Para o doutor, há um aumento da carga horária e dos seminários, com a entrega e defesa de uma tese, que deve ter caráter inédito, para uma banca de exame formada por doutores. Normalmente é cobrado o conhecimento de uma ou duas línguas estrangeiras. Não existe pré-requisito ou exigência, “*a priori*”, em seguir essa escala; isto é, a pessoa pode ser doutora sem ter o mestrado; mas, o comum é fazer o mestrado e depois o doutorado.

A especialização ou pós-graduação *latu sensu* tem duração que varia de seis meses a um ano e meio; o mestrado (pós-graduação *strictu sensu*), em torno de dois anos; e o doutorado (também *strictu sensu*), aproximadamente de quatro anos. É comum o aluno terminar a graduação e iniciar logo em seguida a pós-graduação, sem ter exercido a profissão, logo tendo uma grande bagagem acadêmica e teórica, mas pouca experiência. O problema é que esse aluno, quando conclui o mestrado, acaba se transformando em professor universitário sem nunca ter trabalhado no seu ramo; além disso, a pós-graduação *stricto sensu* é muito mais voltada para a formação do pesquisador do que para a do magistério.

Os estabelecimentos de ensino superior dão preferência à contratação de docentes com pelo menos o mestrado, uma vez que os cursos são avaliados pelo número de mestres e doutores. Assim, temos um profissional que nunca exerceu a profissão e também não preparado para o magistério. Porém, tratam-se, sem dúvida, de jovens brilhantes e com ótima base de conhecimento. Cabe, dessa forma, a tomada de políticas públicas para a complementação da formação de docentes para o ensino superior, em busca da construção de um perfil profissional, em que o ideal é contemplar os aspectos profissionais específicos da área de conhecimento e os pedagógicos (teóricos e práticos). Tais ações devem contribuir para a formação de um perfil de professor universitário.



As possibilidades desta formação recaem, portanto, sobre os cursos de formação docente e, também, precisam ser desenvolvidas pelas próprias instituições, por meio de programas institucionais de formação continuada. As instituições de ensino superior devem ser o lugar de socialização dos conhecimentos acumulados historicamente e também o lugar de geração e criação de novos conhecimentos, gerados por seus professores pesquisadores. Certamente, são exigidas habilidades diferentes: às vezes, um bom pesquisador não será um bom professor. Para o docente, não é necessário possuir somente o conhecimento, mas também saber como fazer para que os seus alunos possam se apropriar dos mesmos, aprendê-los.

Porém, apenas a formação de docentes, em cursos e programas, não é suficiente para compor todo o perfil de um profissional para atuação em salas de aula. Sabe-se que essa formação é eminentemente prática, mediante as próprias experiências e, especialmente, a troca de experiências com os colegas de profissão, em situações que promovam a reflexão sobre os resultados dessas experiências, o que contribui em muito para o desempenho docente.

A problemática do professor no ensino superior, assim, é questionada com toda razão. Os professores, com exceções, deixaram de lado suas principais características em favor apenas do exercício do “notório saber”, por meio da pesquisa, publicações, dentre outros. No entanto, como apontado neste trabalho, o docente do ensino superior deve estar atento também às questões de prática profissional e pedagógica, pois somente com a harmonização entre os dois saberes terão o proficiente, e tão necessário, profissional docente de ensino superior.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo proposto a respeito da Docência do Ensino Superior permite afirmar que se faz mais que necessário o desenvolvimento de programas voltados à formação pedagógica do professor universitário, bem como promoção de ações que façam despertar o compromisso com as ações educacionais. Mas esta ação não pode se dar de qualquer maneira, nem se limitar aos aspectos práticos da ação pedagógica, restrita às técnicas e metodologias de ensino.

Os docentes do século XXI encontram vários desafios com a revolução tecnológica e com as mudanças na sociedade contemporânea, advindas das reformas neoliberais e da globalização. Têm como objetivo formar cidadãos conscientes e capazes de aprimorar, adquirir e reconstruir o seu conhecimento, sabendo que cada aluno é único, que estão submetidos a condições desiguais. Que sejam capazes de motivar, estimular e acreditar no ser humano e na formação profissional para a pesquisa e a reflexão. Hoje, não cabe mais aquele professor autoritário, punitivo e conteudista.

O professor pesquisador tem função fundamental em todo o processo de ensino e de aprendizagem, pois deixa de ser apenas transmissor de conhecimentos, e passa a dar condições para que seus alunos formulem novos conhecimentos. O desafio, então, que se impõe é o de construir a



identidade de professor universitário, baseado não apenas nas experiências vividas e no saber específico, mas também no empenho em construir saberes pedagógicos por meio de uma sólida formação pedagógica e formação continuada, que viabilizem o desenvolvimento de competências necessárias ao exercício do magistério. E que essa formação o conduza a ser um profissional solidário, mais humano, justo, ético, líder, autônomo e reflexivo de sua prática.

Formar no docente a identidade de educador formador e receptivo às necessidades da sociedade e do momento histórico em que está inserido, tornando-se exemplo das características que deve ajudar a formar em seus alunos e revelador das expectativas dos mesmos. A prática deve conter o real *interior* do significado de docente. Ajudar alguém a adquirir determinado conhecimento é ato nobre e merece valorização e reconhecimento.



REFERÊNCIAS

- AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.
- BAZZO, Vera Lúcia. Algumas reflexões sobre a profissionalidade docente no contexto das políticas para a Educação Superior. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (Org.). **Docência na Educação Superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate; v. 5)
- BENEDITO, A. V, FERRER, V E FERRERES, V. **La Formación Universitaria a Debate**. Barcelona: Publicaciones Universitat de Barcelona, 1995.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- CALDEIRA, M. S. A apropriação e a construção do saber docente e a prática cotidiana. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, nº 95, p.5-12, novembro de 1995.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 27ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.
- LIMA, Elvira Souza. A função antropológica de ensinar. **Revista Nova Escola**, São Paulo, v. 15, n. 138, p. 9-11, Dez. 2000.
- MASETTO, Marcos. **Docência na Universidade**. Campinas: Papirus, 1998
- MIRANDA, M. G. de. O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre a teoria e a prática na Formação de Professores. In: ANDRÉ, M. **O Papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 5 ed. Campinas: Papirus, 2006. (p.129-143)
- NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.
- PIMENTA, Selma Garrido; Anastasiou, Lea das Graças C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.
- SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1998.
- VASCONCELOS, Maria Lúcia M. Carvalho. Contribuindo para formação de professores universitários: relato de experiências. In: MASETTO, Marcos Tarciso (Org.). **A Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998 (p. 77-93).
- ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.