



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

SABERES NECESSÁRIOS PARA A ATUAÇÃO DO PROFESSOR NO ENSINO SUPERIOR

Márcia Cristina Barragan Moraes Toledo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Instituto Natalense de Educação Superior – INAES/FACEN

crismarr2013@gmail.com

Resumo:

O presente artigo versa sobre a relevância da formação social, política, cultural, pedagógica e epistemológica do professor que atua no Ensino Superior, na formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, buscando compreender suas ações e práticas pedagógicas. Para tanto, trazemos à discussão alguns aspectos importantes sobre a construção dos saberes do professor no Ensino Superior, seja na modalidade presencial ou na modalidade a distância, além das noções e conceitos primordiais referentes ao assunto em questão, tais como Educação, Ensino Superior e os modelos de Universidade no Brasil. O estudo se faz relevante na medida em que a sociedade enfrenta mudanças de ordem social, do conhecimento e de tecnologia, e, dessa forma, o Ensino Superior na modalidade presencial ou na modalidade a distância necessita ser repensado com novos paradigmas educacionais, com novas propostas pedagógicas e novas práticas educativas. No decorrer do artigo pretende-se dialogar sobre alguns questionamentos que se fazem presentes no cotidiano da prática profissional, tais como: Quais são os saberes necessários para a docência no Ensino Superior? Os saberes estão presentes na formação inicial do professor? Quais são os momentos históricos de docência na universidade no Brasil? Esclarece-se que o tema em questão foi discutido e também dialogado como parte de um dos capítulos da tese de doutoramento em Educação da autora defendida em 2015, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Nove de Julho – UNINOVE, em São Paulo, capital.

Palavras-chave: Ensino Superior, Formação de professores, Pedagogia, Educação a distância.

INTRODUÇÃO

Se questionarmos futuros professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no decorrer da sua formação inicial, sobre o que significa ser um bom professor universitário, observa-se, na maioria das respostas, que o bom mestre é aquele que domina os conhecimentos, os conteúdos do seu campo específico e, principalmente, sabe passar os conteúdos.

Porém, sabe-se que o passar conteúdo ainda está tão enraizado em práticas educativas tradicionais, que se caracterizam pela prática de cópias infundáveis, de possuir toda a matéria no caderno e dos questionários, além de exercícios repetitivos para memorização dos



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

conteúdos, resultando em avaliações orais ou escritas conteudistas.

Com tais inquietações e para não continuarmos a repetir os mesmos erros do passado, trazemos para a discussão, alguns aspectos importantes sobre a construção dos saberes do professor no Ensino Superior, seja na modalidade presencial ou na modalidade a distância, além das noções e conceitos primordiais referentes ao assunto em questão, tais como Educação, Ensino Superior e os modelos de Universidade no Brasil.

Para tanto, o objetivo do presente artigo é dialogar sobre a relevância da formação social, política, cultural, pedagógica e epistemológica do professor que atua no Ensino Superior, na formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, buscando compreender suas ações e práticas pedagógicas.

Tal estudo se faz relevante na medida em que a sociedade enfrenta mudanças de ordem social, do conhecimento e de tecnologia, e, dessa forma, o Ensino Superior na modalidade a distância necessita ser repensando com novos paradigmas educacionais, com novas propostas pedagógicas e novas práticas educativas.

Os temas que serão tratados e discutidos no decorrer deste artigo foram também objetos de estudo e fizeram parte da tese de doutoramento da autora no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Nove de Julho – UNINOVE, em São Paulo, capital, defendida em 2015 sob o título “A formação do professor tutor de cursos de Pedagogia a distância: propostas pedagógicas no Ensino Superior privado”.

Assim, pretendemos dialogar sobre alguns questionamentos que se fazem presentes no cotidiano da prática profissional, tais como: Quais são os saberes necessários para a docência no Ensino Superior? Os saberes estão presentes na formação inicial do professor? Quais são os momentos históricos de docência na universidade no Brasil?

Para o desenvolvimento do artigo foi realizada uma pesquisa bibliográfica em livros, artigos, teses, bem como também a pesquisa na Internet em sites e artigos científicos de revistas científicas *online*.

Desse modo, o embasamento em autores como Paulo Freire, Selma Garrido Pimenta, Maurice Tardif, Léa das Graças Camargos Anastasiou, entre outros, nos faz pensar que o trabalho do professor no Ensino Superior, é munido de intencionalidade e faz parte de uma construção da identidade do professor.



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

1 EDUCAÇÃO E ENSINO SUPERIOR

Sem dúvidas, ser professor no Ensino Superior na formação de professores supõe o domínio de conhecimentos adquiridos em sua formação inicial e continuada, e mais do que trabalhar os conhecimentos específicos durante as aulas, é peculiar à boa mestria a relação que o docente tece com os conhecimentos na sociedade contemporânea, na sociedade tecnológica, com as ciências e as práticas pedagógicas existentes no cotidiano da escola.

Pimenta e Anastasiou (2008, p. 81) corroboram afirmando que:

Assim, educar na universidade significa ao mesmo tempo preparar os jovens para se elevarem no nível da civilização atual, de sua riqueza e de seus problemas, a fim de que aí atuem. Isso requer preparação científica, técnica e social. Por isso, a finalidade da educação escolar na sociedade tecnológica, multimídia e globalizada, é possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria. O que implica analisá-los, confrontá-los, contextualizá-los. Para isso, há que articulá-los em totalidades, que permitam aos alunos ir construindo a noção de “cidadania mundial”.

Nesse contexto, ser professor do Ensino Superior não é uma tarefa simples, uma vez que se têm classes heterogêneas, alunos com diferentes histórias de vida, oriundos de diferentes formações escolares e que se tem, como meta principal, discutir os conhecimentos no contexto atual.

A educação é um conceito primordial na sociedade atual, preocupação de todos os segmentos, sejam políticos, sociais ou culturais, que consideram a educação como necessária e importante. Ao contrário do que pensam as pessoas, educação não se faz só na escola ou pela escola.

A educação é um processo de humanização. Ou seja, é processo pelo qual se possibilita que os seres humanos se insiram na sociedade humana, historicamente construída e em construção. Sociedade que é rica em avanços civilizatórios e, em decorrência, apresenta imensos problemas de desigualdade social, econômica e cultural. De valores. De finalidades. A tarefa da educação é inserir as crianças e os jovens tanto no avanço civilizatório, para que dele usufruam, como na problemática do mundo de hoje, por intermédio da reflexão, do conhecimento, da análise, da compreensão, da contextualização, do desenvolvimento de habilidades e atitudes. A educação, enquanto reflexo, retrata e reproduz a sociedade; mas também projeta a sociedade que se quer. Por isso, vincula-se profundamente ao processo civilizatório e humano. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p. 97)



Para as autoras, os desafios contemporâneos para o Ensino Superior se tornam mais complexos ao passo que se identifica a Sociedade do Conhecimento e da Informação nesse processo. A escola, identificada por muitos como uma instituição transmissora de conhecimentos, não apresenta nenhuma contribuição e se torna arcaica e ineficiente para a própria sociedade.

Dessa maneira, as ideias acerca de educação defendidas pelas autoras, apesar de apresentarem-se coerentes com o que se espera do processo educativo, constituem-se no que Paulo Freire (1996) chamou de *inédito viável*, uma vez que retratam um quadro educativo que ainda não se realizou no seio de nossa sociedade e não se estabelece como realidade.

Inserido no percurso educacional formal, o Ensino Superior passa ao largo dos ideais propostos por Pimenta e Anastasiou (2008), demandando reconstruções, revisões e reformas em sua organização prática, tão divergente das avançadas ideias teóricas que pretendem a ela se referir, pois, enquanto que a cada dia se produzem mais e mais artigos, livros e propostas acerca de uma educação da melhor qualidade, a prática docente no geral da Educação Formal — seja na Educação Básica ou no Ensino Superior — ainda se arrasta cheia dos ranços da educação tradicional.

2 MOMENTOS HISTÓRICOS DA UNIVERSIDADE NO BRASIL

Na universidade brasileira, é possível identificar a influência de modelos europeus, conforme analisado por Anastasiou (1998), que apresentaram destaque em diferentes momentos históricos e se fazem presentes até os dias de hoje.

O processo de escolarização no Brasil se deu a partir das ideias de Inácio de Loyola, fundador da Companhia de Jesus. Loyola, cavaleiro espanhol no século XVI, criou a Companhia tendo como principal objetivo o combate à Reforma Protestante, usando como método o ensinamento religioso especialmente para essa finalidade, haja vista que os aristocratas europeus e a Igreja de Roma estavam cada vez mais preocupados com o forte crescimento da Reforma em toda a Europa.

As instituições escolares fundadas no Brasil foram organizadas nos moldes dos colégios jesuítas, destacando-se como centro de sua Pedagogia o contexto da doutrina cristã. O modelo pedagógico jesuítico, baseado no documento *Ratio Studiorum*, elaborado pela



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

própria Companhia de Jesus com a finalidade de ordenar a educação dos colégios, tinha como referência o método escolástico, existente desde o século XII, e o *modus parisiensis*, da Universidade de Paris. Esse método de ensino destacava-se pelo ensino obrigatório do latim, com a leitura do texto a ser estudado e a sua interpretação pelo professor, analisando-se e destacando-se as palavras e as ideias principais, comparando-as com as de outros autores, e culminando em um questionário, originado pelo levantamento de questões pelo professor, as quais seriam respondidas pelos alunos. No decorrer das aulas, os estudantes faziam as suas anotações, com apontamentos dos principais itens discorridos pelo professor, os quais, então, seriam memorizados por meio de exercícios de muita repetição e questões afins.

Dessa forma, o conhecimento era “engessado”, uma vez que o método de ensino e os conteúdos eram comuns a todos os colégios jesuítas, independentemente do país em que se situavam, de forma que os professores apenas cumpriam a responsabilidade de transmitir o conteúdo a ser memorizado pelo aluno num modelo de aula expositiva na forma de palestra.

O modelo jesuítico, muito similar em sua ação docente, pode-se afirmar que ainda se faz presente hoje nas salas de aula das universidades brasileiras. Tem-se consciência de que esse modelo, para o século XVI, representava a eficácia no ensino; porém, tratava-se de outro momento histórico, com valores e objetivos cristãos e todos os problemas e desafios da época.

No Brasil, o Ensino Superior iniciou-se em 1808, no período colonial, com a criação de escolas isoladas. Antes da implantação do Ensino Superior no Brasil, os jovens brasileiros de famílias aristocráticas eram enviados à Europa para estudar. O modelo pedagógico adotado nessas instituições foi o franco-napoleônico, em que o principal objetivo era a formação profissional, para a formação de burocratas para desempenhar as funções do Estado. Nesse momento, apresenta-se uma universidade centralizadora e fragmentada.

O início do modelo francês no Brasil se fez presente para atender a elite, destacando-se a importância do domínio da língua francesa para os alunos, visando à formação de futuras esposas dos diplomatas. O modelo francês era bem similar ao modelo jesuítico, principalmente quanto à sala de aula e quanto à relação entre professor, aluno e conhecimento. Os alunos estudavam as obras clássicas, sendo o professor ainda o transmissor do conhecimento e cabendo aos alunos a aceitação passiva e a memorização dos conteúdos, não havendo intenção de criação de conhecimento.

A universidade brasileira também recebeu influências do modelo alemão, ou *humboldtiano*, criado ao final do século XIX. O modelo alemão propunha dois espaços de



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

atuação: os institutos, cujo objetivo era a formação profissional, e os centros de pesquisa, administrados de forma oposta ao modelo francês, pois se buscava autonomia ante o Estado e a sociedade. Prevalencia um trabalho de cooperação entre os professores e os alunos, parceria na construção de conhecimento, um novo papel do aluno, envolvendo-o para uma transformação e elegendo a pesquisa como preocupação fundamental na formação.

Por meio do modelo alemão, instaurou-se a possibilidade da produção de conhecimento e do processo de pesquisa, os quais foram primeiramente assimilados do sistema de Ensino Superior norte-americano, que chegou ao Brasil muito tardiamente, em âmbito nacional, com a Lei n. 5.540/1968, sistematizando a pesquisa na pós-graduação, dando à graduação a função profissionalizante. As diretrizes da Lei n. 5.540/1968, referentes ao Ensino Superior, vigoraram durante todo o período de ditadura militar no Brasil, estendendo-se até o ano de 1996. A partir de então, com a Lei n. 9.394/1996, a formação para a docência no Ensino Superior passou a se organizar, preferencialmente, nos programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Pode-se considerar que ainda estão presentes nas universidades brasileiras pontos fortes dos modelos jesuítico e organizacional francês na prática pedagógica dos professores, quando insistem em práticas compartilhadas de leitura de textos, exercícios, utilização de questionários e aulas expositivas, além do pressuposto de que o professor é uma figura investida de autoridade e poder.

Entretanto, os dilemas e problemas educacionais não são um desafio novo, a ser pensado e refletido pelos órgãos competentes, pelos intelectuais, pelos professores e pelos alunos contemporâneos. De longa data, mais precisamente, desde o início da universidade no Brasil, sofrem-se influências econômicas, políticas e sociais externas no que tange aos princípios da formação de professores e ao direcionamento dos cursos do Ensino Superior, que impedem o aperfeiçoamento do processo de formação inicial — e também da formação contínua, certamente — dos professores tanto da Educação Básica quanto do Ensino Superior.

3 SABERES DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Para Paulo Freire (2011a), a educação é um ato de amor, que também se reflete como um ato de coragem. Deve-se analisar a realidade e buscar o diálogo, e não ditar ideias, além de trabalhar com o educando, e não por ou para ele, e este ato não significa copiar ações



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

freirianas, mas sim reinventá-las.

Entendendo que a relação do professor com os saberes no Ensino Superior, de modo algum se restringe à transmissão de conhecimentos prontos, apresentamos a seguir os saberes pedagógicos que, segundo Tardif (2006) e Freire (1996), são necessários à formação do professor.

Parte dos professores do Ensino Superior dos Cursos de Pedagogia tem a sua formação inicial no curso de Pedagogia, na área das Ciências Humanas, no caso do Brasil, ou das Ciências da Educação, como é o caso da formação inicial de outros países. Assim, é recomendável a pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu* para o exercício profissional do Ensino Superior, embora não seja a realidade de muitas instituições privadas, principalmente em alguns estados brasileiros.

Na perspectiva de Tardif (2006), a prática do professor é uma atividade que mobiliza diferentes saberes que são chamados de *pedagógicos*. Quando concluímos a nossa formação, saímos da universidade com os saberes pedagógicos organizados na forma de doutrinas ou concepções, reflexões sobre algumas formas de saber-fazer e sobre técnicas que se incorporam ideologicamente à profissão docente.

O autor ainda explicita outros saberes, entre eles os saberes disciplinares, que se apresentam por meio dos grupos sociais, e são transmitidos nos cursos dentro das universidades, oriundos da tradição cultural que assim estão inseridos. “São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos.” (TARDIF, 2006, p. 38)

Tardif destaca, ainda, os diversos saberes curriculares, os quais também fazem parte da formação profissional do professor do Ensino Superior. São aqueles apresentados nas instituições sob a forma de programas das disciplinas, de conteúdos, de objetivos, métodos, sistemas de avaliação das diferentes disciplinas que os professores aplicam ou deveriam aplicar, fazendo parte dos seus deveres profissionais.

No decorrer de sua experiência profissional, da sua prática, o professor do Ensino Superior desenvolve seus saberes específicos, que são provenientes da sua prática educativa diária que se constituem do conhecimento adquirido na prática profissional, nas relações que troca com os seus pares. Esses saberes experienciais, individuais e coletivos, originam-se da prática cotidiana e são por ela validados, fazendo com que o professor adquira segurança em



seu saber-fazer.

Freire (2011b), a partir da perspectiva epistemológica dialógica, faz um convite aos professores para que assumam uma educação problematizadora em que, revestidos de sua cultura, como atores e autores dos seus próprios saberes, na medida em que se apropriam e se tornam sujeitos cognoscentes, deixam o ato de transmitir ou narrar conhecimentos tornando-se mediadores dos alunos, levando-os ao diálogo. Freire (2011b, p. 109) explicita que “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu.”

O alerta de Paulo Freire é para uma reflexão crítica sobre a prática do professor, que deve relacionar teoria e prática fazendo um convite a conhecer “alguns saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista” (FREIRE, 2011b, p. 24), considerando-os como conteúdos obrigatórios à formação docente. É pertinente esclarecer que o autor se referia à formação de professores de diferentes níveis da educação, considerando-os em suas diversas modalidades.

Conforme o autor, ao referir-se à prática docente, ensinar exige rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos alunos, criticidade, estética e ética, corporificação das palavras, aceitação do novo e rejeição à discriminação, reflexão crítica sobre a prática e reconhecimento da identidade cultural. Ensinar não é transmitir o conhecimento adquirido em teorias, o conhecimento “não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser — ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica —, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido”. (FREIRE, 2011b, p. 47)

Nesse sentido, o autor reafirma que ensinar exige consciência do inacabamento, reconhecimento de ser condicionado, programado, mas não determinado, respeito à autonomia do ser do educando, bom senso, humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educandos, apreensão da realidade, alegria e esperança, convicção de que a mudança é possível e exige curiosidade e pesquisa.

Freire (1996) deixa explícito que “não há docência sem discência”, ressaltando que os saberes considerados são indispensáveis tanto à prática docente de professores críticos e progressistas quanto à de professores conservadores e tradicionais, ou seja, são saberes necessários a todos os professores, tanto na modalidade presencial quanto na modalidade a distância.



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

Com relação à formação de professores, o autor destaca e apresenta em seus escritos diversos saberes necessários em uma relação de ensino e aprendizagem, focando que professor e aluno ensinam e aprendem ao mesmo tempo.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 15)

A pesquisa é uma atividade que deve fazer parte do cotidiano do professor. Ao perceber que é um ser inacabado, em construção, o professor reconhece que o conhecimento deve ser construído e reconstruído o tempo todo. Portanto, pesquisa e ensino estão intrinsecamente relacionados à prática educativa do professor, de tal modo que um docente que não pesquise enquanto ensina não deveria ser considerado um professor.

Segundo o autor, ensinar exige criticidade, envolvendo a promoção da ingenuidade para a consciência crítica, e deve ser o objetivo da prática educativa. Assim, o professor precisa questionar-se a respeito de como melhorar os seus conhecimentos e a sua prática educativa, refletir sobre a consciência do inacabamento humano, a fim de se tornarem seres capazes de aprender e melhorar para transformar o mundo.

Freire (2011a) explicita que somente se pode fazer uso da cultura apropriando-se dela, uma vez que cada homem faz parte do universo cultural. Ele parte do princípio de que a cultura é uma das características do ser humano, pois só o homem pode desenvolver culturas, por se tratar de um ser ético e criativo.

Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando, Freire afirma que esse saber é um imperativo ético que o professor desrespeita quando anula a curiosidade do estudante, não permite que o aluno questione, menospreza o seu gosto estético, a sua inquietude, banaliza a sua linguagem, mantendo distância das condições culturais dos seus educandos. O autor ainda complementa que a capacidade que o educador tem de ensinar decorre da capacidade que tem de apreender a realidade e, mais do que isso, da capacidade de transformar a natureza — e, por conseguinte, a sua própria realidade —, transformando-se a si mesmo, constituindo-se em sujeitos históricos.

O professor tem a necessidade de conhecer o perfil dos seus alunos, o contorno ecológico, social e econômico da comunidade da qual fazem parte. Desse modo, conseguirá



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

facilitar o diálogo e encurtar a distância entre si e a realidade hostil, em que, na maioria das vezes, vivem seus alunos. “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História.” (FREIRE, 1996, p. 86)

Por fim, Freire afirma que “ensinar exige querer bem aos educandos”, de modo que a prática educativa do professor não poderá, em momento algum, ser uma experiência fria, estritamente intelectual. O professor deve ser afetivo e amoroso, não no sentido de sentir piedade dos alunos, mas no sentido da empatia, de colocar-se no lugar do aluno e compreender os seus sonhos e esperanças.

Em “Pedagogia da Autonomia”, ressaltou os pensamentos do autor no que se refere à importância da reflexão quando pensamos a formação docente e a prática educativo-crítica.

É preciso que, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de um objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. (FREIRE, 1996, p. 23)

A realidade da universidade, nas relações entre docência e discência, apresenta-se com características surreais quando analisada na perspectiva sugerida por Freire. Nos cursos de Pedagogia, tanto na modalidade presencial quanto na modalidade a distância, o discurso da formação democrática está sempre presente, mas são muitos os docentes que utilizam seu “poder de dar notas” como instrumento de controle dos graduandos. Advertem-se os graduandos a procurarem, em sua prática como professores que serão, elaborar avaliações formativas, que não castiguem ou humilhem seus futuros alunos, mas no momento de avaliá-los utiliza-se de meios contrários aos apresentados no discurso, exigindo-se a realização de avaliações tradicionais que destacam mais os erros do que os acertos dos graduandos.

A perspectiva dialógica que se busca encontra ressonância em Paulo Freire (2011b), que afirma que a educação é comunicação, é diálogo, não é transferência de saber, mas sim um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados. A possibilidade do professor na modalidade a distância é lograr uma nova estrutura para o



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

Ensino Superior com formas básicas de estudo: autoaprendizagem, aprendizagem *online* e interação social. O aluno participa de qualquer lugar ou espaço, e em qualquer momento ou tempo.

Tanto Freire quanto Tardif apresentam, a partir de perspectivas diferenciadas, importantes saberes para a formação e para a prática docente, mas o *modo operandi* da universidade mantém os cursos em formatos aparentemente modernos e tecnologicamente avançados, mas obsoletos na realidade que se configura nas relações entre docentes e discentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início do artigo propusemos a refletir sobre alguns questionamentos que se fazem presentes no cotidiano da prática profissional do professor do Ensino Superior, focando a formação dos alunos de graduação para os anos iniciais do Ensino Fundamental, curso de Pedagogia, quer seja na modalidade presencial ou na modalidade a distância.

Partindo da premissa de que o trabalho do professor do Ensino Superior é munido de intencionalidade e faz parte de uma construção da identidade profissional, a luz do embasamento teórico e de pesquisas dos autores convidados ao diálogo, entendemos que na construção da identidade, é primordial que o professor reflita e se aproprie das práticas educativas de sala de aula.

O professor do Ensino Superior necessita superar as formas individuais e solitárias que envolvem os processos de planejamento, execução e avaliação das aulas e interagir com os seus grupos de trabalho, permitindo a criatividade e a reinvenção das suas próprias práticas docentes compartilhando com o coletivo docente. Assim, é importante que o professor troque relações profissionais com seus pares, de modo a aprender e ensinar em suas trocas e interações.

Consideramos, também, por meio da bibliografia aplicada e pela experiência profissional adquirida três processos que fazem parte e são essenciais na construção da identidade do professor: o desenvolvimento pessoal, que se refere à história de vida do professor; o desenvolvimento profissional, que se refere aos aspectos de profissionalização docente, formação continuada e saberes experienciais; e o desenvolvimento institucional, no que se refere aos investimentos da instituição para a consecução de seus objetivos



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

educacionais.

O processo de construção de identidade do professor do Ensino Superior deve ser realizado de uma forma reflexiva, a partir de um posicionamento investigativo, sendo iniciado de uma forma individual, do próprio professor para o coletivo, incorporando-se nas instituições.

Desse modo, as condições de trabalho são essenciais para que os professores do Ensino Superior garantam seus vínculos empregatícios, remuneração adequada e condições de autonomia para participarem do projeto de planejamento, execução e avaliação dos seus próprios conteúdos disciplinares.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Metodologia do ensino superior**: da prática docente a uma possível teoria pedagógica. Curitiba: IBPEX, 1998.

BRASIL. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm>. Acesso em: 22 jan. 2015.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 22 jan. 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. São Paulo: Vozes, 2006.

TOLEDO, Márcia Cristina Barragan Moraes. **A formação do professor tutor de cursos de pedagogia a distância**: propostas pedagógicas no Ensino Superior privado, 2015. 139 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2015.