

# A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: BREVES APONTAMENTOS

Arthur Cássio de Oliveira Vieira <sup>1</sup>  
Laís Paula de Medeiros Campos Azevedo <sup>2</sup>  
Nara Lidiana Silva Dias Carlos <sup>3</sup>  
Olívia Morais de Medeiros Neta (Orientador) <sup>4</sup>

## RESUMO

A formação docente para Ensino Superior no Brasil tem sido negligenciada ao longo de décadas. Esse profissional que tem um papel social fundamental para a sociedade, muitas vezes, chega nesse nível de ensino com pouca ou quase nenhuma experiência prática no ensino. A partir desses elementos, este texto tem como objetivo discutir brevemente alguns elementos que envolvem o ser e o fazer docente no Ensino Superior, para tanto, fazemos uso da legislação e da literatura que trata sobre a temática. Este estudo tem como metodologia a revisão bibliográfica e a análise documental. Nesse contexto, o ponto de partida na elaboração da nossa reflexão é o seguinte questionamento: que elementos formativos devem nortear a docência no Ensino Superior? Resultados demonstram a necessidade de repensar a formação docente para o Ensino Superior, não apenas a formação inicial, mas a continuada, de modo que se reconheça o papel formador deste profissional e a sua relevância social.

**Palavras-chave:** Ensino, Ensino-aprendizagem. Ensino Superior no Brasil. Formação docente.

## INTRODUÇÃO

Este texto é fruto das reflexões acerca da formação docente para atuar na educação superior no Brasil. Como partícipes desse processo formativo, pois somos os autores, estudantes da pós-graduação em um programa na área da educação, temos tido a inquietude de racionalizar e refletir acerca desses elementos formadores para atuar neste nível de ensino. Assim sendo, foram analisados diversos elementos que envolvem, sobretudo, a formação e as práticas pedagógicas do docente que atua na educação superior, de modo articulado com o contexto social, político e econômico atual, provocando inquietações e reflexões acerca do ser e fazer docente. Destacamos que a

---

<sup>1</sup> Doutorando em Educação PPGED/UFRN, bolsista CAPES, [arthur\\_cassio@yahoo.com.br](mailto:arthur_cassio@yahoo.com.br);

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação PPGED/UFRN, bolsista CAPES, [laispaulamedeiros@gmail.com](mailto:laispaulamedeiros@gmail.com);

<sup>3</sup> Doutoranda em Educação PPGED/UFRN, bolsista CAPES, [naralid7@gmail.com](mailto:naralid7@gmail.com);

<sup>4</sup> Professora orientadora: Dr<sup>a</sup> Olívia Morais de Medeiros Neta, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, [olivianeta@gmail.com](mailto:olivianeta@gmail.com).

temática é complexa e envolve uma infinidade de outros aspectos como avaliação, currículo, inclusão, entre outros, que não poderiam ser contemplados em sua amplitude nessa discussão.

Nesse sentido, o ponto de partida na elaboração de nossa reflexão é o seguinte questionamento: que elementos formativos devem nortear a docência no Ensino Superior? Notadamente, pensar sobre isso nos conduz a, primeiramente, construir a nossa compreensão do que é o ser docente. Desse modo, ao longo do texto apontamos alguns aspectos que, na nossa percepção, precisam orientar o ser e o fazer docente no Ensino Superior, destacando o papel do professor que atua nesse âmbito, além de discorrer sobre alguns elementos que compõem o seu fazer profissional. Adotamos como interlocutores nesse texto, principalmente, Zabalza (2007) e Anastasiou (2009) que contribuem de modo significativo para pensarmos quem é esse profissional e o que se espera dele. Por fim, trazemos breves considerações a partir do exposto.

## **METODOLOGIA**

Antes de nos debruçarmos sobre a reflexão a qual nos propomos, apresentamos a metodologia que orientou nossa escrita. Assim, o tipo de pesquisa que embasou este trabalho foi de natureza qualitativa, na qual utilizamos a revisão bibliográfica e a análise documental. Conforme apontado por Pereira, A.S. *et al* (2018), o método qualitativo é importante, pois é a partir dele que o pesquisador interpreta e infere opiniões sobre o fenômeno em estudo.

Minayo (2014, p. 57), por sua vez, considera o método qualitativo como aquele que “se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam”. Para a autora, as abordagens qualitativas tanto permitem revelar processos sociais pouco notórios, como também propicia a construção de novas abordagens.

Acerca da revisão bibliográfica, a autora esclarece que esta necessita ser ampla, bem como deve buscar vários pontos de vista, de ângulos distintos (MINAYO, 2014). Destarte, Demos (2012) explica que o domínio bibliográfico é basilar para ter o conhecimento das produções existentes.

## DESAFIOS DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Com o intuito de contribuir com as reflexões centrais deste trabalho, discorreremos brevemente acerca dos desafios que envolvem a docência nesse nível de ensino. Ferreira (2010, p. 86) considera que “os desafios da docência no Ensino Superior provocam, muitas vezes, desgastes, juntamente com um sentimento de perda e fracasso. A banalização desse docente é velada e silenciosa”.

As exigências sobre as produções acadêmicas, juntamente com o ensino, a extensão e o desprestígio profissional trazem uma carga e um peso para o sujeito que atua como professor no Ensino Superior que tem feito, por inúmeras vezes, com que esses profissionais adoçam. Borsoi e Pereira (2013) assinalam a necessidade de um olhar crítico direcionado ao tipo de produtividade científica que tem se exigido nas universidades. De acordo com os autores, a universidade:

[...] se volta para uma agenda de atividades que possibilite o reconhecimento do mérito do pesquisador e de sua instituição e que viabilize maior aporte financeiro para pesquisas –não importando o grau de relevância que elas tenham no plano social. Compromissada com os congressos e os periódicos científicos que definem sua posição no mundo acadêmico global, essa universidade se fecha para as reais demandas e necessidades da sociedade que a abriga (BORSOI; PEREIRA, 2013, p. 1212)

Essa dinâmica produtivista reverbera no cotidiano profissional e na relação que o professor desenvolve com a sua atuação e o desenvolvimento de seu trabalho, podendo conduzir ao adoecimento. Diante do exposto, não podemos deixar de pensar sobre como a educação superior chegou ao Brasil e de como a construção dessa história reflete atualmente.

Segundo Belei; Gimenez-Paschoal; Nascimento e Nery (2006) o Ensino Superior, no Brasil, tem suas especificidades e apresenta muitos problemas como deterioração salarial, desprestígio profissional e precariedade da formação docente. Para esses autores, tais problemas derivam das raízes históricas da profissionalização dos docentes do Ensino Superior, pois, durante muitos anos, os cursos superiores procuravam profissionais com sucesso em suas atividades profissionais e os convidava a darem aulas a seus alunos. Desse modo, basicamente o que se exigia era o bacharelado e as competências profissionais (BELEI; GIMENIZ-PASCHOAL; NASCIMENTO E NERY, 2006).

Compreendemos que a construção histórica do Ensino Superior juntamente com outros fatores, como a pouca ênfase na formação docente para o magistério nesse âmbito, são componentes que colaboram para esse adoecimento. Apontamos que, muitas vezes, os professores chegam ao ambiente da universidade com uma preparação mínima para dar aulas, o que os desmotiva, outras vezes, pensam que ao entrar darão ênfase apenas a pesquisa e terminam se frustrando com o ofício. Discutiremos um pouco mais sobre esse aspecto na última seção e como este interfere no cotidiano do fazer docente.

## **ESTRATÉGIAS E AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR**

Destacamos também, relacionada a temática em destaque, a importância de referenciar o assunto das estratégias utilizadas no ensino superior. Como não temos elementos legislativos que teçam e normatizem de maneira exaustiva sobre a temática da formação docente para educação superior, o uso de autores e leituras complementares é essencial na construção de um ponto de vista e análise sobre o assunto.

Com base nesta justificativa, faremos uso também de autores que não necessariamente tocam diretamente o tema da formação docente para o ensino superior, mas que versam sobre aspectos gerais do espaço educativo. Assim, pontuamos que a instituição escolar pode e deve ser um espaço de formação profissional, não se restringindo apenas a treinamentos, conforme afirma Libâneo, Oliveira e Toschi (2012). Guardadas as especificidades, uma vez que estes críticos analisam a formação docente para o ensino básico, não podemos perder de vista que a Universidade, assim como qualquer outra instituição de ensino, é um espaço educativo no qual o professor se desenvolve pessoal e profissionalmente e essa evolução requer trabalho crítico-reflexivo sobre sua práxis e a reconstrução da identidade pessoal, resultando nos saberes e experiências.

Partindo desse pressuposto, compreendemos que o desenvolvimento profissional está intimamente ligado à cultura organizacional da instituição tanto em suas dimensões formais, quanto informais e o professor ao se vincular a uma instituição escolar tem o seu desenvolvimento profissional afetado de maneira direta em seus modos de agir e ser, cujas regras são aprendidas e reproduzidas simultaneamente, conforme explica Libâneo, Oliveira e Toschi (2012).

Portanto, entendemos também como ponto relevante para a formação docente a sua própria prática cotidiana, diante disso, escolhas de estratégias e as formas de avaliação

são elementos formativos importantes na trajetória docente, uma vez que faz parte da reflexão crítica diária do seu posicionamento e práticas instauradas em sua sala de aula, independente de qual nível da educação esteja atuando.

Compreendemos, a partir de Anastasiou e Alves (2003), que o objeto do trabalho docente não se trata apenas de conteúdo, mas de um processo no qual se faz necessária a presença da criatividade, da percepção, das vivências pessoais do professor e da capacidade de pôr em prática uma ideia. Assim, iremos analisar estratégias e avaliações como fontes para a formação docente e como facilitadores do processo de ensino-aprendizagem.

Anastasiou e Alves (2009) entendem que as estratégias visam a obtenção de objetivos, para tanto é necessário clareza de onde se quer chegar naquele momento com o processo de ensinagem, conceito que será tratado no próximo tópico. Logo, os objetivos a serem alcançados devem estar claros para os sujeitos envolvidos. Considera que o conhecimento do aluno é essencial para a escolha da estratégia e que cada tipo de conteúdo requer um método diferente para ser trabalhado em sala de aula. Faz-se necessário ainda uma postura flexível do educador que permita a adequação das estratégias a partir das demandas apresentadas pelos alunos ou ao longo do processo.

As autoras também esclarecem que o processo de síntese (partida) para síntese (chegada) se dá com estratégias proposta pelo professor levando os alunos a realização de operações mentais diversas num processo crescente de complexidade de pensamento. Nesta perspectiva, deve-se sempre considerar como ponto de partida a prática social do aluno, que quando refletida, torna-se elemento de mobilização na construção do conhecimento. A elaboração da síntese do conhecimento é um retorno à prática social já reelaborada.

Destarte, compreendemos que as estratégias usadas em sala de aula são de suma importância no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, bem como, na formação docente de maneira continuada. Ao apontar a necessidade de utilização de diferentes estratégias para a elaboração da síntese do conhecimento, Anastasiou e Alves (2003) afirmam que

Lidar com diferentes estratégias não é fácil: entre nós, docentes universitários, existe um *habitus* de trabalho com predominância na exposição do conteúdo, em aulas expositivas ou palestras, uma estratégia funcional para a passagem de informação. Esse *habitus* reforça uma ação de transmissão de conteúdos prontos, acabados e determinados. Foi assim que vivenciamos a universidade como alunos.

A atual configuração curricular e a organização disciplinar (em grade) predominantemente conceituais, têm a palestra como a principal forma de trabalho. E os próprios alunos esperam do professor a continua exposição dos assuntos que serão apreendidos (ANASTASIOU; ALVES, 2003, p. 71).

Quebrar este ciclo, modificar e ampliar as estratégias de ensino em um movimento de ruptura com o ensino tradicional se revela para o docente como um desafio, cercado por dúvidas e incertezas. Nesse sentido, as autoras elencam uma diversidade de estratégias grupais possíveis de serem adotadas, como aulas expositivas dialogadas, estudo de texto, portfólio, tempestade cerebral, mapa conceitual, estudo dirigido, entre outros (ANASTASIOU; ALVES, 2003). A escolha pela ênfase nas estratégias grupais é justificada pelas autoras a medida em que consideram estas como “um desafio a ser reconhecido e enfrentado. Sabemos que a aprendizagem é um ato social, necessitando da mediação do outro como facilitador do processo” (2003, p. 75).

Embora, algumas das estratégias elencadas pelas autoras já sejam de nosso conhecimento, a discussão produzida por elas e o passo-a-passo pontuados na obra e apresentado nos quadros trazem uma visão ampliada das atividades, pois se encontram a descrição de cada uma delas, as operações de pensamento que o aluno deve desenvolver, a dinâmica da atividade e como deve ser feita a avaliação. Os elementos apresentados contribuem para a diversificação do trabalho docente no ensino superior.

Logo, diante do que foi exposto, compreendemos que as estratégias são extremamente importantes para a consolidação do conhecimento, para a sua apreensão. São com elas ou a partir delas que alcançamos os objetivos desejados. Inferimos, dessa forma, que os docentes ao fazerem escolhas acertadas das estratégias de ensino que serão utilizadas, facilitam o processo de construção do saber dos alunos e, ao mesmo tempo, também refletem sobre a sua prática docente, pois a escolha de uma determinada estratégia requer do professor estudos e reflexões que o levam ao desenvolvimento profissional e consolidação ou modificação da sua prática docente.

Por fim, gostaríamos de tratar sobre o tema avaliação que está diretamente relacionada com as estratégias de ensino. É importante deixar evidente que a avaliação é compreendida por nós como um componente do ato pedagógico, tal qual defende Luckesi (2011). Esse instrumento tem um papel que as torna especial na sociedade capitalista na qual vivemos, o de controlar à sociedade, formar determinados tipos de sujeitos, excluindo, dessa maneira, os que não se adequam aos moldes em funcionamento do

sistema social vigente. É nesta etapa do processo educativo que separam-se os que têm sucesso dos que têm insucesso escolar.

Defendemos que a avaliação ao invés de medir o sucesso ou insucesso escolar dos alunos e classificá-los dentro da sociedade, seja utilizada para o oposto, sendo um instrumento que ajude ao aluno aprender melhor, que ele possa tomar consciência do seu papel como um sujeito da aprendizagem. Conforme Hoffmann (1994, p. 18) “a avaliação é a reflexão transformada em ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões”.

Desse modo, alunos e professores ao compreenderem esse aspecto nessa perspectiva, podem fazer uso da avaliação como uma ferramenta que superaria essa rotulação e que por muitas vezes leva a não permanência dos alunos nos cursos, com níveis elevados de evasão e reprovação, assim como sairia das duas teorias predominantes explicadas por Anastasiou (2003): tradicional ou tecnicista.

Luckesi (2008, p. 81) ao falar sobre a função da avaliação explica:

[...] A avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem. Se é importante aprender aquilo que se ensina na escola, a função da avaliação será possibilitar ao educador condições de compreensão do estágio em que o aluno se encontra, tendo em vista trabalhar com ele para que saia do estágio defasado em que se encontra e possa avançar em termos dos conhecimentos necessários.

Entendemos, desse modo, que a avaliação é uma importante ferramenta no processo de ensino-aprendizagem, assim como na formação profissional do professor, pois quando bem utilizada pode trazer inúmeros ganhos para todos que fazem parte do processo educativo. Anastasiou (2003) explica que refletir a avaliação da aprendizagem é contextualizá-la dentro do sistema de política educacional e social, deixando claros os pressupostos que fundamentam a proposta educacional na qual está inserida.

## **O SER E O FAZER DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR**

Os aspectos enunciados nos tópicos anteriores integram a diversidade de elementos que envolvem o ensino superior. No entanto, pensar sobre Metodologia no Ensino Superior nos faz refletir, principalmente, sobre alguns questionamentos: Quem é esse profissional? Onde ele atua? Quais os seus objetivos? Qual a sua formação? Quem



ele ensina? Esses são apenas alguns dos aspectos pertinentes e que demonstram a teia de relações que envolvem o ser e o fazer docente.

Notadamente, quando pensamos no cenário nacional atual e historicamente construído, o professor, de um modo geral, ainda não tem o reconhecimento do seu papel e da sua importância na sociedade e nas instituições. De acordo com Zabalza (2007), embora a função formativa do professor seja primordial, sobretudo diante da função das universidades, muitas vezes, o nível da formação possibilitada aos alunos se constitui como uma variável de menor importância no processo de avaliação dessas instituições. Essa percepção influencia diretamente na importância conferida ao caráter formador do professor nesse âmbito de ensino e na construção da identidade docente.

Pimenta (1999), por sua vez, aponta que uma identidade profissional é construída a partir da significação social da profissão e da revisão constante desses significados sociais. Para a autora (1999, p. 18), a partir da compreensão do ensino como realidade social, espera-se que os professores desenvolvam “a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores”.

Embora a indissociabilidade entre pesquisa e docência seja um aspecto esperado no Ensino Superior, observamos, muitas vezes, a dificuldade e a preferência de muitos profissionais em se perceberem não enquanto professores, mas pesquisadores no âmbito acadêmico. Nessa perspectiva, Zabalza (2007, p. 105) afirma que “não se deve estranhar que nós, professores universitários, tendamos a construir nossa identidade profissional em torno da produção científica ou das atividades produtivas que geram mérito acadêmico e que redundam em benefícios econômicos e profissionais”. Na concepção deste autor, a própria configuração das universidades e os mecanismos utilizados nos sistemas de avaliação privilegiam um aspecto em detrimento do outro.

No que concerne a formação docente para o Ensino Superior, atualmente no Brasil, o que se tem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira nº 9.394/96 (LDB-1996), conforme explica Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2002) são elementos pontuais e superficiais. O que a legislação normatiza acerca da formação docente para o magistério superior se encontra na LDB-1996 no Art. nº 66, estabelecendo que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996).

Observamos que, atualmente, muitos professores que iniciam sua carreira universitária realizam um percurso de formação quase ininterrupto desde a graduação,



mestrado e doutorado e, muitas vezes, são aprovados enquanto professores universitários, mas se percebem apenas enquanto pesquisadores, com pouca experiência na docência e até mesmo desinteresse em reconhecer o seu papel enquanto formador e a necessidade de uma formação específica.

Compreendemos que muito ainda precisa ser feito para que a formação docente para o magistério superior seja melhor trabalhada e os professores doutores ou mestres cheguem em sala com uma perspectiva mais ampla sobre o que é ser docente. O que ocorre atualmente, em alguns cursos de pós-graduação *stricto sensu*, é a oferta da disciplina de Metodologia do Ensino superior ou equivalente, o que não tem sido suficiente para a formação desses profissionais. Conforme explica Anastasiou (2006, p. 149):

Nos programas de pós-graduação, essa formação tem se reduzido ao cursar de uma disciplina, habitualmente chamada de Metodologia de Ensino Superior ou similar, com carga horária média de 60 horas, portanto, insuficiente para a necessária sistematização dos saberes da docência e da associação entre a teoria e a prática dessa área de complexidade indiscutível.

Assim, a formação docente para o ensino superior no Brasil, ainda deve avançar muito para chegar a graus satisfatórios. Neste sentido, entendemos que uma formação de cunho crítico que considere o ensino uma ferramenta para desenvolver princípios emancipatórios, de igualdade e justiça social nas salas de aulas seria o ideal e levando em conta a diversidade de áreas de atuação do magistério superior que tem em seu quadro licenciados e bacharéis é notório que ainda existe um longo a caminho a ser percorrido. Sacristan e Gomes (1998) ao falar da perspectiva de reflexão na prática para a reconstrução social concebe o ensino como uma atividade crítica, no qual a prática se satura de um caráter ético.

Outro aspecto a ser considerado se refere a atuação dos bacharéis no Ensino Superior. Muitas vezes estes profissionais além de terem uma formação para a docência insuficiente, realizam concursos para professor do ensino superior, mas na realidade seu intuito é o foco na pesquisa, esquecendo-se que ensino, pesquisa e extensão devem caminhar juntos. Pimenta (1999) ao falar sobre formação docente para licenciandos explica que a pesquisa deve ser trabalhada como princípio formativo na docência. Tal explanação pode também ser pensada para o professor bacharel que durante a sua prática docente, pode unir pesquisa e docência em seu percurso formativo, quer seja no início da

carreira, caso seja um professor iniciante, ou ao longo dela, em sua formação continuada, se já for um professor experiente.

Sacristan e Gomes (1998), na perspectiva de reconstrução social, explicam que o professor deve ser um sujeito autônomo que reflete sobre sua prática cotidiana para compreender as características do ensino-aprendizagem, como também deve entender o contexto em que o ensino acontece, fazendo com que sua atuação torne o desenvolvimento autônomo e emancipador mais fácil, para aqueles que participam do processo educativo. Destarte, é nesse sentido, de uma formação crítica, que compreendemos que deve ser pensada e prática a formação de professores para o magistério superior no Brasil, quer sejam bacharéis ou licenciados.

Diante disso, é possível questionar: afinal o que é preciso para ser um bom professor? Zabalza (2007) elenca alguns aspectos que demonstram a especialidade e a ampla lista de exigências que norteiam o exercício da docência. Entre estes, destacamos:

- o trabalho por nós desenvolvido exige que sejam postos em prática vários conhecimentos e várias competências que necessitam de uma preparação específica;
- esta é uma atividade de grande relevância social;
- [...]
- alto nível de conhecimento em sua disciplina;
- habilidades comunicativas (conexão entre os conteúdos, clareza na exposição oral, ou escrita deles, materiais bem elaborados, etc.);
- envolvimento e compromisso com a aprendizagem dos estudantes; buscar meios de facilitá-la, estimular o interesse deles, oferecer-lhes possibilidades de uma formação exitosa, motivá-los para trabalhar arduamente, etc.;
- interesse e preocupação com cada um dos estudantes; ser acessível, ter atitude positiva, reforçar positivamente os alunos, entre outros (ZABALZA, 2007, p. 112).

Diante desses aspectos, ressaltamos a necessidade de uma preparação e de uma reflexão constante sobre o fazer docente. É preciso que o profissional esteja preparado e reconheça que apenas o alto nível de conhecimento em sua disciplina e em sua área de formação não garantem seu êxito no ensinar. Zabalza (2007, p. 113) sintetiza a função do professor como o “compromisso de fazer (ou ao menos tentar) com que nossos alunos aprendam o que desejamos ensinar-lhes”. E, nessa perspectiva, dialogamos com uma concepção diferenciada do processo de ensino-aprendizagem defendida por Anastasiou (2009).

Para compreendermos as estratégias propostas pela autora, se faz necessário, inicialmente, destacar que a prática docente deve ser sempre uma prática situada em seu tempo. Notadamente, temos a tendência de reproduzir nossas experiências, as vivências que tivemos enquanto alunos em nossa atividade docente. Pensar uma nova prática docente é reconhecer que esta necessita ser transformada e adaptada à sociedade da informação em que estamos inseridos no século XXI. Do mesmo modo, é preciso refletir a prática articulada às necessidades dos alunos em formação, contribuir para o desenvolvimento de suas habilidades e competências em concordância com as novas exigências pessoais e sociais.

Diante desses aspectos, compreendemos que o fazer docente não se refere meramente a competências técnicas e não segue modelos pré-prontos, mas precisa ser compreendido como uma construção flexível. Salientamos que o fazer docente envolve as relações interpessoais que este profissional constrói, não apenas com outros professores, mas sobretudo com os alunos. O modo como o professor desempenha sua função influencia de modo preponderante na aprendizagem dos discentes.

Nessa perspectiva, Anastasiou (2009) critica a visão de ensino que a reduz a simples transmissão da informação pelo professor, visto como fonte de saber e apresenta a concepção de ensinagem. De acordo com a autora, ensinagem se refere a:

uma prática social complexa efetivada entre sujeitos, professor e aluno, englobando tanto a ação de ensinar quanto a de apreender, um processo contratual, de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar, decorrente de ações efetivadas na sala de aula e fora dela (ANASTASIOU, 2009, p. 15).

Nessa compreensão, existe uma ação conjunta entre professores e alunos que possibilita a aprendizagem em um processo dialético, sendo o papel do professor o de mediar e dirigir as ações que facilitarão a mobilização e a síntese dos conhecimentos. Com base nessa perspectiva, compreendemos que o professor deverá planejar todas as etapas de sua atuação, de modo a instigar o aluno a refletir continuamente sobre o conteúdo. Anastasiou (2009) destaca que as atividades de ensino e aprendizagem devem ocorrer sequencialmente e com complexidade crescente, e as estratégias utilizadas, individuais ou coletivas, devem ser adequadas tanto ao objeto de estudo, quanto aos estudantes.

Ainda em relação às estratégias de ensinagem, apreendemos a partir de Anastasiou (2009, p.68) que cabe ao professor “estudar, selecionar, organizar e propor as melhores

ferramentas facilitadoras para que os estudantes se apropriem do conhecimento”. Escolher ou elaborar essas estratégias exigem do professor a clareza quanto aos objetivos que pretende alcançar. Desse modo, ressaltamos a importância do planejamento docente, a definição dos objetivos e a partir desses a escolha das estratégias desde o diagnóstico preliminar da turma, a mobilização, síntese ou avaliação dos processos.

Importante ressaltar que compreendemos que o planejamento docente não é algo rígido, mas precisa ser flexível, uma vez que a ensinagem é uma via de mão dupla. Muitas vezes o planejamento para uma turma não poderá ser o mesmo para outra, pois as necessidades de aprendizagens são diferentes, o perfil dos alunos se modifica e isso demanda para o professor atenção, disponibilidade e acompanhamento contínuo.

Essa perspectiva de ensino-aprendizagem nos remete a visão defendida por Paulo Freire ao exortar que, no processo educativo, é preciso compreender que os saberes são compartilhados e que é preciso respeitar os saberes que os educandos trazem consigo. Freire (2008, p. 37) reforça esse pensamento ao afirmar que “o entendimento não é transferido, mas co-participado”. A partir do pensamento deste autor, ressaltamos que no processo educativo é preciso reconhecer que todos possuímos algum tipo de saber, sistematizado, científico, técnico ou popular, fruto de educação formal, da educação construída na comunidade e da sabedoria aprendida com os mais velhos, e que este saber é sempre inacabado. A partir da escuta e do respeito ao outro, podem se abrir diferentes possibilidades na sala de aula.

Apontamos também a necessidade de uma mudança na cultura universitária em que os professores possam atuar de forma colaborativa em que sejam discutidas e compartilhadas práticas e vivências que contribuam de forma significativa para a formação dos alunos, independente da área de formação.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Conforme nos aponta Certeau (1982, p. 93), “enquanto a pesquisa é interminável, o texto deve ter um fim”. Assim, nos limites deste texto, nos propomos a discutir brevemente alguns elementos que envolvem o ser e o fazer docente no Ensino Superior. A partir das leituras e das discussões realizadas, destacamos a necessidade de repensar a formação docente para o Ensino Superior, não apenas a formação inicial, mas a continuada, de modo que se reconheça o papel formador deste profissional e a sua relevância social.

Essa nova prática docente, perpassada pela perspectiva da ensinagem, conduz a mudança de crenças e, sobretudo, de postura do professor diante de sua atividade profissional e da relação que desenvolve, seja com o objeto do conhecimento, seja com os alunos. Pensar as metodologias, avaliações e estratégias para o Ensino Superior no Brasil demanda discussões, reflexões constantes sobre os diferentes aspectos que envolve a docência, não apenas estes que abordamos brevemente em nosso texto, mas uma infinidade de aspectos que são indissociáveis do fazer docente.

Conforme explicitado ao longo desse artigo, o fazer docente e a sua profissionalização ocorrem ao longo dos anos de sua prática, neste sentido, a formação continuada acontece também na própria instituição de ensino da qual faz parte, pois a cultura organizacional interfere de maneira direta no trabalho do professor.

Tendo a instituição como espaço formativo, o trabalho coletivo sendo executado de maneira colaborativa permite que o processo de formação continuada seja basilar para esse profissional que muitas vezes chega no nível superior com pouca ou nenhuma prática, como pontuado. Compreendemos, assim, que deve haver uma sincronia na metodologia de ensino dentro dos departamentos e centros. Não estamos aqui sinalizando a ausência da identidade do educador na escolhas das estratégias e métodos, mas que essas tenham um documento norteador, como por exemplo o Projeto Pedagógico e Curricular dos cursos.

Compreendemos, principalmente, que se fazem necessárias políticas de formação e institucionais que contemplem esses elementos elencados, para que o professor não se torne meramente um técnico, distanciado dos alunos e supostamente detentor do saber. Apontamos ainda a necessidade de construção de documentos que forneçam parâmetros à formação docente para o ensino superior, pois conforme verificado, o corpo normativo regente atualmente é a LDB-96 direcionando o tema de maneira genérica.

Por fim, ressaltamos o papel do docente enquanto formador e, desse modo, se torna impossível separar o caráter político da atuação profissional, uma vez que, a educação tem como objetivo a formação de um sujeito para uma determinada sociedade. A transformação social que queremos perpassa os bancos da universidade e a atuação docente.

## REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. ALVES, Leonir Passate. **Processos de Ensino na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 8 ed., Joinville, SC: UNIVILLE, 2009.

BELEI, Renata Aparecida; GIMENIZ-PASCHOAL, Sandra Regina; NASCIMENTO, Edinalva Neves; NERY, Ana Clara Bortoleto. Profissionalização dos professores universitários: raízes históricas, problemas atuais. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 87, n. 217, p. 401-410, set./dez. 2006.

BORSOI, Izabel Cristina Ferreira; Pereira, Flavilio Silva. Professores do ensino público superior: produtividade, produtivismo e adoecimento. **Universitas Psychologica**, Pontificia Universidad Javeriana Bogotá, Colombia. v. 12, n. 4, 2013, p. 1211-1233.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 16 ago. 2020.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. 2ed. São Paulo: Atlas, 2012.

FERREIRA, Valéria Silva. As Especificidades da Docência no Ensino Superior. **Revista Diálogo Educacional**, Pontifícia Universidade Católica do Paraná . v. 10, n. 29. 2010, p. 85-99.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 37 ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2008.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação: Mito & Desafio** Uma perspectiva Construtivista. Porto Alegre: Educação & realidade revista Livros, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **A avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999, p. 15 -34.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos; CAVALLET, Valdo José. Docência no Ensino Superior: construindo caminhos. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

Pereira, A.S. et al. **Metodologia da pesquisa científica**. [e-book]. Santa Maria: Ed. UAB/NTE/UFSM, 2018. Disponível em: [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15824/Lic\\_Computacao\\_Metodologia-Pesquisa-Cientifica.pdf?sequence=1](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15824/Lic_Computacao_Metodologia-Pesquisa-Cientifica.pdf?sequence=1). Acesso em: 01 set. 2020.

SACRISTAN, j. G.; GOMES, A. A. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: ARTMED, 2007.