

# O SER E O FAZER DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS<sup>1</sup>

*BEING AND DOING ON HIGHER EDUCATION IN BRAZIL: CONTEMPORARY CHALLENGES*

**Laís Paula de Medeiros Campos Azevedo<sup>2</sup>**  
**Nara Lidiana Silva Dias Carlos<sup>3</sup>**  
**Arthur Cássio de Oliveira Vieira<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. Dessa forma, este texto tem como objetivo discutir brevemente alguns aspectos 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.

## ABSTRACT

The teacher's formation for Higher Education in Brazil has been neglected for decades. This professional, who has a fundamental social role for society, often arrives at this level of education with little or no practical experience in teaching. Based on these elements, this text aims to briefly discuss some elements that involve being and doing of the teachers in Higher Education. For this, we make use of legislation and literature that embrace this theme. This study has as methodology the bibliographic review and the documentary analysis. In this context, the starting point in the elaboration of our reflection is the following question: what formative elements should guide teaching in Higher Education? Results demonstrate the need to rethink the teacher's formation for Higher Education, not only the initial formation, but the continuing one, so that are recognized the professional's educational role and its social relevance.

**Keywords:** Teaching. Teaching-learning. Higher Education in Brazil. Teacher's Formation.

## 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, doutorandos em um programa de pós-graduação 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 do fazer docente. Destacamos que a 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.

Quanto a metodologia utilizada para a realização deste estudo, apontamos inicialmente que essa se refere a uma pesquisa 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 (2004, 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.

Assim, o ponto de partida na elaboração de nossa reflexão é o seguinte questionamento: que elementos formativos devem nortear a 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. Notadamente, pensar sobre isso nos conduz a construir a nossa compreensão do que é o ser docente.

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 principalmente, Zabalza (2007) e Anastasiou e Alves (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.

## **1. A docência no Ensino Superior e seus desafios**

Os fundamentos do Ensino Superior no Brasil estiveram inicialmente relacionados a um contexto de criação das Faculdades isoladas, ainda durante o período imperial. Isto refletiu em uma visão voltada para a formação técnica de cunho profissionalizante. Neste sentido, destaca-se a criação do Hospital de Vila Rica, para o ensino de especialidades médicas, que funcionou de 1801 a 1848. Ainda no campo médico, foram fundadas pelo príncipe regente Escolas de Cirurgia em Salvador e no Rio de Janeiro, em 1808. Ambas deram origem as Faculdades de Medicina vinculadas hoje às Universidades Federais nos respectivos estados (BORTOLANZA, 2017).

No campo jurídico, foram criados os cursos de Direito em Olinda e em São Paulo, no ano de 1827. Estes cursos deram origem à Universidade Federal de Pernambuco e a Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, respectivamente (BORTOLANZA, 2017). De tal modo, podemos observar que a chegada da família real lançou as bases do cientificismo através de cursos de formação profissional, que, posteriormente, dariam origem às Instituições de Ensino Superior.

Durante todo o século XIX, a estrutura do Ensino Superior no Brasil permaneceu centrada nos cursos isolados para formação de profissões liberais, apresentando mudanças significativas apenas após a Proclamação da República em 1889. Uma das principais alterações expressa-se pela possibilidade da criação de instituições particulares de Ensino Superior, trazendo maior diversificação.

Destarte, os novos modelos de organização universitária, expressos, por exemplo, pela Universidade de São Paulo, a Universidade do Distrito Federal e a

Universidade de Brasília, só viriam a figurar no país no século XX, sobretudo após 1930 (PEREIRA, 2020). A partir de então, várias Leis e Reformas educacionais foram moldando o novo formato de produção de saberes e organização da educação superior. Neste sentido, destaca-se a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública no ano de 1930, que em 1953, passa a ser denominado como Ministério da Educação e da Cultura (MEC). Cabe ressaltar também os documentos que dispõem sobre os aspectos organizacionais e de financiamento da educação brasileira, expressos pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB's) de 1961 e 1996 e a reforma produzida pela Lei nº 5.540 de 1968<sup>5</sup>.

O próprio fato da existência de diversas LDB's e de reformas educacionais denota as mudanças políticas e sociais vivenciadas pelo Brasil, que refletiram na educação superior em um percurso da expressiva valorização do tecnicismo à busca pela formação integral do ser humano. Esta nova perspectiva buscava romper com o tecnicismo e trazer à luz um modelo de ensino que visava a formação do sujeito em sua totalidade. Neste contexto, evidencia-se paulatinamente a importância da figura docente como elemento capaz de articular as diversas demandas que compõem a complexa teia dos processos de ensinagem, bem como sujeito atuante na sociedade e nas instituições de Ensino Superior brasileiras.

Com relação à formação de professores, especificamente, nota-se o seu surgimento com a criação das Escolas Normais, ainda em finais do século XIX<sup>6</sup>. O curso normal correspondia ao que hoje chamamos de Ensino Médio e destinava-se a formar docentes para o ensino infantil e primeiros anos do fundamental. O papel de professores do ensino secundário cabia aos bacharéis formados nas mais diversas profissões. Apenas ao final da década de 1930, foi acrescentado aos cursos de bacharéis, um ano destinado a disciplinas educacionais para obtenção da licenciatura (GATTI, 2010).

No ano de 1939, foi regulamentado o curso de Pedagogia para a formação de bacharéis especialistas em educação. Inicialmente, formando professores para atuar nas Escolas Normais e algumas disciplinas do secundário, posteriormente, o curso passou também a ofertar formação para a docência de 1ª a 4ª séries do Ensino

Fundamental, de acordo com o Parecer nº 161, aprovado pelo Conselho Federal de Educação em 1986 (GOMES; Et al. 2019).

Durante a ditadura civil militar, foi promulgada a Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968 que reorganizou todo o ensino superior no Brasil. Nesta norma legislativa, a formação docente para o ensino superior deveria ser regida por uma política nacional e regional, que conforme o Art. 36 precisaria ser:

[...] definida pelo Conselho Federal de Educação e promovida por meio de uma Comissão Executiva em cuja composição deverá incluir-se representantes do Conselho Nacional de Pesquisas, da Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, do Conselho Federal de Educação, do Ministério do Planejamento e Coordenação Geral, do Fundo de Desenvolvimento Técnico Científico, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e das Universidades (BRASIL, 1968).

No decorrer da leitura do Art. 36 da referida lei, averiguamos a previsão da criação de uma comissão que deveria conter representantes de diversos órgãos, entretanto, não estipulava uma data para que isso ocorresse. Apesar dessa tratativa, notamos um aspecto genérico da lei, uma vez que não legisla de maneira a criar parâmetros de formação inicial e continuada para a docência no ensino superior.

Após a LDB de 1996 e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2002, novos ajustes foram propostos para a formação docente e os diversos cursos de saberes específicos precisaram se adequar ofertando disciplinas de cunho educacional. O ano de 2006 também se apresenta como um marco devido a aprovação da Resolução nº 1, de 15 de maio, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia. A partir de então, os pedagogos passaram a ter ampla atuação em espaços escolares e não-escolares. Foi também reconhecida a figura do pedagogo como professor do Ensino Infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio na modalidade normal (GOMES; Et al. 2019).

Em nosso contexto atual, nota-se que as Reformas educacionais implementadas e os novos Parâmetros Curriculares Nacionais para todos os níveis e modalidades de ensino provocaram mudanças significativas na organização curricular

do Ensino Superior. Isto tem exigido dos docentes um comprometimento ainda maior com a formação pedagógica, inicial e continuada, assim como com as atividades e projetos que permitem a execução da tríade ensino-pesquisa-extensão.

Para além destes desafios, é necessário ainda levar em consideração as diversas demandas que se impõem sobre o profissional da educação superior. Entre elas, podemos citar a sua atuação em cargos de gestão, a consolidação de seu espaço de atuação enquanto dimensão profissional, as suas implicações políticas e pessoais, a necessidade de adequação do currículo ao contexto socioeconômico do seu alunado e a sua relação frente às estruturas políticas e organizacionais das próprias instituições. 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”.

Este aspecto está diretamente relacionado com a cobrança imposta pelas Instituições de Ensino Superior, sobretudo as públicas, de que os docentes cumpram simultaneamente atividades inseridas nos campos da pesquisa, do ensino e da extensão. Tal exigência, por vezes, dificulta o trabalho do professor, tendo em vista que nem sempre as disciplinas ministradas possuem uma relação direta com as temáticas trabalhadas no âmbito da pesquisa e da extensão universitária. Cabe ainda ressaltar que estas esferas garantem maior projeção e visibilidade aos docentes, fazendo com que a sala de aula seja, por vezes, apenas mais uma de uma cansativa série de atividades a se cumprir de maneira acrílica e mecanizada.

Para além destes aspectos, é também preocupante a falta de preparação dos sujeitos atuantes nas licenciaturas frente às novas demandas políticas e sociais das instituições públicas e privadas, tendo em vista o quadro dinâmico de mudanças pelas quais elas têm passado.

As iniciativas legislativas atuais têm priorizado o investimento em instituições privadas e parcerias que têm representado a maior parcela de estabelecimentos de Ensino Superior no Brasil, bem como reúnem o maior número de estudantes. Paralelamente a isto, observa-se nas universidades públicas uma diversificação no perfil dos ingressantes. A substituição dos vestibulares pela realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) na maior parte das instituições permitiu uma maior

circulação de estudantes por todos os estados do país, bem como oportunizou o acesso de alunos advindos de escolas públicas.

Uma universidade mais diversa também requer do professor uma maior diversificação em seus planos de ensino, de modo que diferentes metodologias e estratégias de ensinagem sejam abordadas, a fim de promover a efetiva aprendizagem do maior número possível de estudantes. Ressalta-se, neste sentido, que o conhecimento e o domínio de métodos diversificados e atuais de ensino, só é possível com qualificação e formação continuada do docente.

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 se reflete atualmente.

Segundo Belej; 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 e como este interfere no cotidiano do fazer docente na última seção do nosso texto.

## **2. 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 (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2012).

Desse modo, entendemos também como ponto relevante para a formação docente a sua própria prática cotidiana. A escolha de estratégias e as formas de avaliação, por sua vez, 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 (2009), 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, apresentamos 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 ter 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 (2009) 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 contínua exposição dos assuntos que serão apreendidos (ANASTASIOU; ALVES, 2009, 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. A escolha pela ênfase nas estratégias grupais é justificada pelas autoras à medida 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” (ANASTASIOU; ALVES, 2009, p. 75).

Embora algumas das estratégias elencadas pelas autoras sejam de conhecimento de muitos educadores, a discussão produzida por elas e o passo a passo pontuados na obra e apresentado nos quadros trazem uma visão ampliada das atividades, pois disponibilizam 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. Ao falarmos de avaliação, estamos abordando não apenas os mecanismos avaliativos dos cursos e das instituições, como o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Consideramos também as atividades propostas para os alunos e a atitude crítica do professor em constante avaliação e revisão dos seus planos de aula e de sua prática docente. 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 a 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 se separam 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 (2009): tradicional ou tecnicista.

É necessário tratar a avaliação também como uma estratégia de ensinagem, para que sirva como um momento de análise, mas, sobretudo, de aprendizagem para ambos, professor e aluno. Assim, abandona-se a ideia de uma avaliação meramente numérica e punitiva para percebê-la como um meio de consolidar os conteúdos abordados. Dentro de suas funções diagnóstica, formativa e somativa (LIBÂNEO, 1991), a avaliação pode trazer dados importantes a uma compreensão acerca do desenvolvimento dos alunos e do trabalho docente.

Para definir corretamente o tipo de avaliação a se aplicar em determinada turma é preciso conhecer a realidade e as expectativas de aprendizagem dos alunos. Conhecer os discentes é também reconhecer a multiplicidade de saberes e experiências. É considerar a subjetividade de cada um, compreendendo que cada pessoa aprende e confere sentido à sua formação de maneira diferente. Assim, utilizar-se de diferentes estratégias e metodologias, bem como aplicar variados tipos de avaliação permite um maior alcance e uma maior democratização do processo de apropriação e consolidação do saber. Sendo assim, o trabalho docente precisa se estabelecer em uma relação intrínseca entre objetivos, conteúdos, estratégias e avaliação, de modo que os elementos dessa cadeia não se rompam e formem ciclos didáticos consistentes e em análise reflexiva constante.

Luckesi 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 (LUCKESI, 2008, p. 81).

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 (2009) 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.

### **3. 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 à 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, 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 de 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).

No que se refere à formação inicial e continuada dos professores, nota-se que, na maioria dos casos, os docentes se formam em cursos de licenciatura que priorizam a instrumentalização profissional do pesquisador, pautada pelo acúmulo de conteúdos e pelo *savoir-faire* de sua área. Pouco espaço é conferido às disciplinas de cunho pedagógico. Os estágios, em geral, são realizados apenas ao final dos cursos e as disciplinas de abordagem didática tendem a ser vistas pelos alunos como complementos meramente dispensáveis.

Tal realidade tem, ao longo dos anos, refletido em profissionais da educação que não se sentem professores e que não possuem a necessária habilidade didática

para lidar com os mais diversificados públicos de estudantes. A tão reivindicada falta de didática de professores do Ensino Superior decorre, portanto, de uma formação inicial deficitária em termos pedagógicos, de modo que os docentes possuem o conhecimento técnico sobre a sua área, porém não possuem domínio didático, tendo sérias dificuldades em tornar estes saberes acessíveis aos seus alunos.

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.

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 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.

Não obstante o déficit que encontramos em sua formação inicial, nota-se também a dificuldade de implementação de programas de formação continuada nas instituições de Ensino Superior. Podemos elencar como motivos para tal, a dificuldade de abarcar o grande número de docentes, de metodologias e áreas díspares do conhecimento, bem como a falta de tempo e até mesmo de interesse desses sujeitos que despendem boa parte de suas energias em ações de extensão e pesquisa com seus grupos de estudo.

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

Outro aspecto a ser considerado se refere à 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 juntas. 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 praticada a formação de professores para o magistério superior no Brasil, quer sejam bacharéis ou licenciados.

Neste sentido, nota-se que o equilíbrio entre as três dimensões do ser/ fazer docente do Ensino Superior circunscritas às dimensões pessoal, profissional e administrativa (ZABALZA, 2007), fica comprometido, devido ao acúmulo de atividades e a muitas vezes necessária priorização de uma destas dimensões. 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 garante 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.

Torna-se necessário romper com uma perspectiva academicista em que a produção e consolidação do conhecimento estão unicamente centradas na figura do professor enquanto repetidor e transmissor de conteúdos enciclopédicos. 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 e Alves (2009, p.69) 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.

Neste sentido, o ensino aparece como atividade crítica. A atitude de reflexão permite ao docente a constante análise de suas ações, questionando-se sobre que filosofia da educação orienta a sua prática. O enfoque está no processo de ensino-aprendizagem e no constante avaliar de cada ação, observando o ensino como atividade crítica, emancipatória e política, que permite a reconstrução social (SACRISTÁN; GOMES, 1998).

A necessária atualização didática do professor com relação às diversas estratégias de ensinagem, também perpassa a sua aproximação com as novas tecnologias da informação. A sala de aula do século XXI exige interatividade e utilização de recursos que envolvam os discentes e que façam parte de seu cotidiano. Ao invés de condenar e proibir o uso de celulares e computadores, os professores devem utilizá-los como aliados.

Essa necessidade tornou-se inevitável diante da pandemia do novo coronavírus (COVID-19) no ano de 2020, em que instituições de ensino públicas e privadas, de educação básica e de ensino superior, se viram diante de um contexto

no qual as aulas presenciais não poderiam ocorrer. O Ministério da Educação, por meio da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, autorizava a “substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19”.

Nesse sentido, instituições e professores se viram obrigados a fazer uso das tecnologias digitais como estratégias de mediação do processo de ensino e aprendizagem. Utilizando ferramentas síncronas e assíncronas, muitos professores tiveram que aprender a atuar no formato remoto.

As potencialidades são vastas e não se restringem a apenas instigar as pesquisas em sítios eletrônicos e repositórios online. Envolvem também a consulta e análise de imagens, produção de vídeos, utilização de aplicativos e plataformas que permitem a construção coletiva de documentos, criação de nuvens de palavras, mapas conceituais entre outros.

A familiaridade docente com as novas tecnologias também se expressa como uma demanda exigida pelas próprias instituições, tendo em vista que em muitas delas toda a organização didático-pedagógica e o acompanhamento dos alunos se dá através de *softwares*. É também importante explicitar a ampliação da oferta do ensino a distância nas universidades, em que o contato professor-aluno e todo o encaminhar didático das disciplinas é mediado e possibilitado pelas plataformas e ferramentas digitais.

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

### **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 envolvem a docência, não apenas estes que abordamos brevemente em nosso texto, mas uma infinidade de aspectos que são indissociáveis do fazer docente.

Conforme explicitado no decorrer 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 nas 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 de 1996 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. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. ALVES, Leonir Passate. **Processos de Ensino na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 5 ed., Joinville, SC: UNIVILLE, 2009, p. 11-39.

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo; ALVES, Leonir Passate. ESTRATÉGIAS DE ENSINAGEM. In: ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. ALVES, Leonir Passate. **Processos de Ensino na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 5 ed., Joinville, SC: UNIVILLE, 2009, p. 67-99.

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.

BORTOLANZA, Juarez. Trajetória do Ensino Superior brasileiro – uma busca da origem até a atualidade. In.: **Anais do XVII Colóquio Internacional de Extensão Universitária**. p. 1-16. Argentina, 2017. Disponível em: [https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/181204/101\\_00125.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/181204/101_00125.pdf?sequence=1&isAllowed=y).

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/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 16 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm). Acesso em: 23 set. 2020.

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

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.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, nº 113, p. 1.355-1.379, out./dez. 2010.

GOMES, Manoel Messias; GOMES, Francisco das Chagas; ARAUJO NETO, Benjamim Bento de; MOURA, Niede Dagraça de Sousa; MELO, Severina Rodrigues de Almeida; ARAUJO, Suelda Felício de; NASCIMENTO, Ana Karina do; MORAIS, Lourdes Michele Duarte de. Reflexões sobre a formação de professores: características, histórico e perspectivas. **Educação Pública**, v. 19, nº 15, 6 de agosto de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/15/reflexoes-sobre-a-formacao-de-professores-caracteristica-historico-e-perspectiva>.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1991.

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

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

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

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

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.

PEREIRA, E. M. A. **Currículo universitário**: o que pensam os docentes? Disponível em: <<<http://www.anped11.uerj.br/CURRICULOUNIVERSITARIO.pdf>>>. Acesso em: 9 set. 2020.

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.

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.

---

<sup>1</sup> Este artigo se refere a ampliação das discussões apresentadas no VII Congresso Nacional de Educação – Online, CEMEP – UEPB, realizado em 15,16 e 17 de Outubro de 2020.

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

<sup>5</sup> Para saber mais sobre a organização do ensino superior nas citadas leis acessar: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> (LDB de 1961); <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html> (Lei nº 5.540/62); e <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> (LDB de 1996).

<sup>6</sup> Sobre essas instituições, consultar Mendes; Stamatto (2020) – Escolas Normais no Brasil: Espaços de (trans)formação docente e produção de saberes profissionais.