



## **DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: O PAPEL DOS DOCENTES NOS CURSOS DE LICENCIATURA**

SCREMIN, Greice – UNIFRA/UFSM<sup>1</sup>

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar – UNIFRA/UFSM<sup>2</sup>

Grupo de Trabalho – Formação de Professores e Profissionalização Docente  
Agência Financiadora: não contou com financiamento

### **Resumo**

Esse artigo apresenta parte de uma análise realizada em uma tese de doutorado que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da UFSM. A referida análise foi realizada nos Projetos Pedagógicos de Cursos das licenciaturas desenvolvidas na Universidade Federal de Santa Maria. O recorte escolhido para esse artigo é referente às principais características do papel dos docentes nos cursos de licenciatura da UFSM. Nesse sentido, no referencial teórico desse trabalho, discutimos a docência universitária enquanto atividade complexa e as carências formativas para o exercício dessa atividade. Sobre os dados, realizamos uma análise descritiva onde agrupamos em categorias as principais ações e/ou atividades que estão descritas como de responsabilidade dos docentes nos cursos de licenciatura. A primeira categoria é a dos **Aspectos Profissionais**, aqueles relacionados às atividades profissionais do professor no contexto dos cursos; a segunda, relativa aos **Aspectos Pedagógicos**, aqueles relacionados à atividade formativa do professor em relação aos estudantes; a terceira diz respeito aos **Aspectos Humanos**, tanto em relação a si próprios como com os colegas docentes e com os seus alunos; e a quarta é referente aos **Aspectos Formativos** que destaca o papel do professor em direção à sua auto-formação seja ela pedagógica, acadêmica ou profissional. Concluímos que a docência universitária se constitui como uma atividade complexa e que envolve aspectos humanos, pedagógicos, formativos e profissionais para com os estudantes e para com os próprios docentes. Ainda nesse universo, compreendemos que a demanda de trabalho do professor universitário é cada vez mais abrangente, pois o perfil desejado para os egressos dos cursos de licenciatura envolve uma formação ampla e dinâmica que o capacite para a atuação em uma sociedade em transformação.

---

<sup>1</sup> Pedagoga, mestre e doutoranda em Educação pelo PPGE/UFSM; Professora e Representante Docente da Comissão Própria de Avaliação Institucional do Centro Universitário Franciscano - UNIFRA; Professora-Pesquisadora do curso de Pedagogia EAD/UAB/UFSM; Integrante do Grupo de Pesquisas do CNPq GTFORMA – Trajetórias de Formação.

<sup>2</sup> Doutora em Educação, professora do PPGE/UFSM; Docente do Centro Universitário Franciscano – UNIFRA; Coordenadora do grupo CNPQ – GTFORMA; Representante da RIES na UFSM.

**Palavras-chave:** Docência superior. Papel dos docentes. Cursos de licenciatura.

## **Introdução**

Este artigo objetiva apresentar parte de uma análise realizada em um estudo de doutorado em Educação sobre os Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria. A análise maior foi efetuada com a organização curricular, perfil desejado dos egressos e papel dos docentes nos cursos que formam professores da instituição. Entretanto, tendo em vista a grande quantidade de dados, para este trabalho decidimos apresentar somente a análise relativa ao papel dos docentes.

O item relativo ao papel dos docentes é parte integrante dos PPCs de todos os cursos, entretanto, nossa análise se deu referente aos cursos de licenciatura tendo em vista a característica do trabalho de tese que vem sendo desenvolvido. A tese busca identificar as repercussões das áreas específicas de conhecimento no processo formativo das licenciaturas. Nesse contexto, foram analisados os PPCs dos 21 cursos de licenciatura da UFSM, buscando evidenciar quais são as principais responsabilidades delegadas aos docentes desses cursos.

Nesse sentido, apresentamos no referencial teórico desse trabalho a nossa compreensão sobre docência universitária e sobre a carência formativa para esse nível de ensino. Do ponto de vista da análise, foram encontradas muitas incumbências as quais buscamos agrupá-las em categorias a fim de organizá-las para uma melhor compreensão dos leitores.

## ***Docência no Ensino Superior***

A docência no ensino superior caracteriza-se como uma atividade desenvolvida por professores formadores nas diversas áreas de conhecimento e

compreende as atividades desenvolvidas pelos professores, orientadas para a preparação de futuros profissionais. Tais atividades são regidas pelo mundo de vida e da profissão, alicerçadas não só em conhecimentos, saberes e fazeres, mas também em relações interpessoais e vivências de cunho afetivo, valorativo e ético, o que indica o fato da atividade docente não se esgotar na dimensão técnica, mas remeter ao que de mais pessoal existe em cada professor (ISAIA, 2006b p. 374).

Nesse contexto, o docente da educação superior desenvolve suas atividades no contexto universitário que compreende atividades de ensino, pesquisa e extensão, bem como as atividades administrativas que estão envolvidas na dinâmica universitária. Portanto, a

atuação de docente na educação superior não é restrita à sala de aula, nem tampouco à pesquisa ou ao administrativo, o docente precisa desenvolver essas atividades de forma concomitante e complementar.

Para Isaia (2006b), “a docência superior é um processo complexo que se constrói ao longo da trajetória docente e que esta envolve, de forma intrinsecamente relacionada, a dimensão pessoal, a profissional e a institucional. Na tessitura das três, dá-se a constituição do ser professor” (p. 63).

É sob esse olhar que consideramos que a compreensão que se tem de seu processo formativo envolve o entendimento de que ele é de natureza social, pois os professores se constituem como tal em atividades interpessoais, seja em seu período de preparação, seja ao longo da carreira, em uma ou em diferentes IES. Os esforços que eles realizam para aquisição, desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências profissionais subentendem um grupo interagindo, centrado em interesses e necessidades comuns, em um contexto institucional concreto (Isaia, 2006b).

Para Zabalza (2004) o professor universitário possui três grandes dimensões na definição de seu papel como docente. A *dimensão profissional* que configura os componentes essenciais que definem essa profissão; a *dimensão pessoal* que interfere no mundo da docência a partir de alguns elementos como a satisfação no trabalho e outras situações de ordem pessoal; e a *dimensão administrativa* que envolve questões contratuais, de carreira, condições de trabalho e outras obrigações do exercício profissional. Essas dimensões propostas pelo autor não são excludentes, isto é, coexistem na análise sobre o papel do docente universitário.

Nesse contexto de atuação Zabalza (2004) enfatiza que é preciso que os professores universitários não apenas sejam bons cientistas ou bons administradores, mas também bons formadores. E sob essa concepção, fica implícito o papel das relações interpessoais nesse processo, pois a ação direta sobre a formação contém elementos vinculados aos laços desenvolvidos com esses estudantes.

Temos presente o fato de que a democratização do acesso e a massificação do ensino superior reduzem e dificultam as formas de contato entre professores e estudantes. Zabalza (2004) considera ainda que as distâncias foram aumentadas pelas tecnologias da informação, pois os estudantes podem ter acesso à informação de formas diversas, “tornando prescindível sua relação com o professor”(p. 115). Entretanto, esse autor considera que na formação de

pesquisadores essa relação é mais estreita, pois o orientador costuma deixar marcas profundas em termos de conhecimento e em termos pessoais (paixão pelo conhecimento, rigor, perseverança).

É, portanto, necessário compreendermos que a dimensão formativa é complexa e Zabalza (2004) considera que

o objetivo da docência é melhorar os resultados da aprendizagem dos alunos e otimizar sua formação. Isso implica, sem dúvida, grandes esforços didáticos para adequar a organização dos cursos e os métodos de ensino utilizados aos diferentes modos e estilos de aprendizagem dos alunos e aos seus diversos interesses profissionais, já que se trata de alunos (ZABALZA, 2004, p.190).

Portanto, na tentativa de que as funções do professor universitário sejam efetivamente realizadas, esse autor se vale do conceito de dilema como instrumento para abordar situações complexas e às vezes dicotômicas em relação a esse ideal.

O primeiro dilema se constitui como **individualismo/coordenação**, caracterizado pela forte tendência de os professores universitários exercerem suas atividades de forma individualizada o que acaba por complicar a implementação de projetos formativos com estilo global e com coerência e continuidade aceitáveis.

O segundo trata da dialética **pesquisa/docência** e sua diferente incidência no progresso pessoal e profissional dos professores que, de acordo com Zabalza (2004), se constitui como um “forte obstáculo para o desenvolvimento de um ensino universitário de qualidade (exceto às inovações relacionadas com processo e recursos vinculados ao desenvolvimento científico)” (p. 120).

O terceiro dilema trata a dicotomia **generalistas/especialistas** que, segundo o autor, traz o perigo tanto da generalização indiferenciada como da excessiva especialização.

O importante é buscar esse equilíbrio na qualificação dos professores: deve-se atingir um nível suficiente de especialização para estar em condições de realizar pesquisas significativas em seu ramo e de aproximar seus alunos das áreas de aplicação especializada da profissão; deve-se ter, igualmente, o conhecimento geral necessário para saber auxiliar seus alunos a construir algumas bases bem firmes de conhecimento geral e a se colocar ao nível de suas demandas sem se desesperar (ZABALZA, 2004 p. 123).

E o quarto dilema identificado trata da díade **ensino/aprendizagem** que, de certo modo trata de como o professor universitário concebe a função que tem de desenvolver e a forma mais adequada de fazê-la. “A questão é saber aplicar, com bom senso, aquela velha

máxima pedagógica de 'não oferecer menos apoio que o necessário nem mais que o suficiente'" (ZABALZA, 2004 p. 125).

Assim, Zabalza (2004) reflete que existe uma crença de que os professores apenas ensinam, considerando a visão criada de que a aprendizagem depende somente do aluno e não do professor. Mas esse autor analisa sob outro enfoque que valoriza uma intervenção bem orientada por parte dos professores, colocando a aprendizagem como uma confluência de ambos, professor e aluno, no marco de uma instituição.

Sob essa perspectiva, salientamos a concepção de Anastasiou (2003) que considera o verbo *ensinar* como portador de duas dimensões: uma utilização intencional e uma de resultado, ou seja, a intenção de ensinar e a efetivação dessa meta pretendida. Essa autora identifica também a diferença entre os termos *aprender* e *apreender*. Embora nos dois verbos exista a relação entre os sujeitos do conhecimento, para *apreender* é preciso agir, exercitar-se, apropriar-se; já o verbo *aprender* significa tomar conhecimento, reter na memória mediante estudo, receber a informação. Sendo assim, Anastasiou (2003) considera que é importante distinguir quais ações estão presentes na meta que estabelecemos ao ensinar. “Se for apenas receber a informação de, bastará passá-lo por meio da exposição oral. [...] No entanto, se a nossa meta se refere à apropriação do conhecimento pelo aluno [...] é preciso se reorganizar, superando o aprender[...]” (p. 14).

Foi a partir dessa reflexão que essa mesma autora cunhou o termo “**ensinagem**” como 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, 2003 p. 15). Nesse processo, consideramos o real envolvimento entre a ação de *ensinar* e a de *apreender*, tendo como objetivo a apropriação tanto do conteúdo quanto do processo e as ações pedagógicas se referem a momentos a serem construídos pelos sujeitos em ação acompanhando o pensamento.

Nesse sentido, torna-se necessário, no caso da educação superior, que professores e instituições desenvolvam um trabalho articulado e cooperativo. As trajetórias formativas de ambos estão inter-relacionadas e o modo como são vividas e percebidas determina o propósito pessoal/grupal e institucional de transformação e aperfeiçoamento em direção a um ideal formativo comum. Em razão disso, instituições e professores necessitam estar conscientes de suas responsabilidades formativas (Isaia, 2006b).

### ***Formação de formadores***

O processo formativo de professores universitários possui ênfase nos cursos de mestrado e doutorado como indicadores de qualificação docente. Sobre esse aspecto, Maciel (2009) enfatiza que a formação do professor de ensino superior carece de uma pedagogia específica, pois a formação *stricto-sensu* não enfoca a problemática da docência universitária. Desse modo, a autora pondera que a própria trajetória acadêmica do professor tem dado uma resposta empírica para essa necessidade formativa, entretanto, essa trajetória não garante qualidade da formação para a docência universitária. Nessa direção, Maciel (2009) pondera que a formação para a docência superior poderia se dar por programas de formação, entretanto, esses como programas fragmentados e com carga horária reduzida não dão conta de estimular a reflexão sobre a docência como (trans)formação. Por isso, a autora sugere que pensemos na investigação-formação para que pensemos nesse processo, bem como a instituição a quem também cabem “esforços de mudança para a superação das situações internas de conflito, sobretudo nas interações e na oferta de condições favoráveis ao trabalho docente” (MACIEL, 2009 p. 75).

Nessa conjuntura, mesmo levando em consideração o aprender a aprender de professores, para Isaia (2006b), em decorrência de um contexto institucional peculiar como o universitário, pode instaurar-se o exercício solitário da docência, centrado no sentimento de desamparo dos professores ante a ausência de interlocução e de conhecimentos pedagógicos compartilhados para o enfrentamento do ato educativo.

Como docentes, na grande maioria, eles assumem, desde o início da carreira, inteira responsabilidade de cátedra, sem contar com o apoio de professores mais experientes, nem com espaços institucionais voltados para a construção conjunta dos conhecimentos relativos a ser professor. Além do sentimento de solidão, os professores desenvolvem outro tipo que pode ser denominado de angústia pedagógica que combina solidão, desamparo e despreparo.

Os enfoques atuais citam a necessidade de modificação dos padrões de relações pedagógicas na docência, isto é, durante o processo de formação que o foco seja a aprendizagem. Este enfoque exige profundas mudanças no ambiente universitário, pois o antigo modelo de docente ideal seria aquele que possui grandes conhecimentos em sua área os quais sabe transmitir com clareza e convicção, passa a ceder espaço para o facilitador e guia das aprendizagens. Por isso, além de produzir sobre uma área do conhecimento específico,

cabe ao professor produzir o conhecimento de como ser professor Isaia (2003). O importante passa a ser como os conteúdos são entendidos, organizados e integrados em um conjunto significativo de novos conhecimentos e habilidades.

Entendemos a docência superior como uma atividade peculiar e que, para o seu exercício, são exigidas algumas características específicas como a formação adequada. Para Vasconcelos (2000)

Se a universidade é o *locus* de formação dos quadros profissionais de nível superior, é, portanto, função da universidade a formação de seus próprios quadros, ou seja a formação de seus docentes. A questão da formação didático-pedagógica desses docentes, no entanto, não é sequer mencionada como pré-requisito básico para o exercício do magistério superior (p. 16).

Dessa forma, consideramos os **aspectos da capacitação para a docência no ensino superior** propostos por Vasconcelos (2000) que abrangem a **formação técnico-científica**, a **formação prática** e a **formação pedagógica**. Essa autora coloca que “deverá o professor estar seguramente preparado para o seu ofício, como aliás se espera de qualquer profissional! Conhecer todas as nuances e possibilidades de sua profissão é condição essencial para bem exercê-la” (p. 24).

Nesse contexto, a **formação técnico-científica** seria o domínio sobre o conteúdo específico da disciplina que o professor leciona,

assim, o docente universitário, certamente conhecedor do conteúdo da disciplina sob sua responsabilidade deve adotar uma atitude bastante característica frente ao conhecimento, questionando-o, recriando-o, estabelecendo as interligações entre os diversos conhecimentos e efetivando, dessa forma, a real iniciação científica de seus, criando neles o gosto pelo aprender e incitando-os a buscar conhecimentos novos e novos caminhos para antigos saberes (VASCONCELOS, 2000 p. 26).

Quanto à **formação prática**, esta se centra no conhecimento da prática profissional para a qual os alunos estão sendo formados que o professor deve ter, isto é, o domínio extenso do conteúdo que pretende ensinar, “relacionar teoria e prática é fator de garantia de competência para o exercício do magistério universitário” (p. 26).

Já a **formação pedagógica** vai além do simples “saber dar aula”, e abrange aspectos do planejamento de ensino visto como um todo (de objetivos gerais e específicos; da caracterização da clientela; do conhecimento do mercado de trabalho; da seleção dos conteúdos; das atividades e recursos de ensino; da avaliação da aprendizagem do aluno; das possibilidades de construção e reconstrução do conhecimento e da relação professor-aluno)

(Vasconcelos, 2000). Essa autora argumenta que é a competência pedagógica que se constituirá no diferencial de qualidade do professor, ou seja, um professor efetivamente comprometido com o seu desempenho como docente.

Ainda conforme Zabalza (2004), constatamos que o grande desafio da formação docente, nos dias atuais é transformar os professores em profissionais da “aprendizagem” ao invés de especialistas de uma área. Fica claro que a centração dos professores na área específica, sinaliza a dificuldade dos mesmos em conscientizarem-se de que a dimensão pedagógica é indispensável à prática de quem está vinculado à formação de professores. Antes o compromisso era com a disciplina, agora o compromisso precisa ser com os alunos.

Sendo assim, consideramos que uma das questões que pode ser debatida, tendo em vista alguns dos aspectos relativos à realidade da docência, assenta-se sobre as funções básicas a serem desempenhadas pelos professores. São funções que estão intimamente relacionadas entre si e envolvem: formar profissionais para diversificadas áreas de atuação; formar futuros professores para a educação básica; gerar conhecimentos em seus domínios específicos, bem como saberes próprios de ser professor. Dessas, segundo Isaia (2006b) considera-se que, para as duas primeiras e para a última função, os professores não apresentam preparação específica, o que justifica por que a docência superior tem frágil identidade profissional. Normalmente os professores definem-se a partir de suas áreas de conhecimento (física, engenharia, medicina, geografia, etc.), centrando-se mais em suas especialidades; desse modo, desconsiderando a função docente que está claramente vinculada à missão formativa da educação superior.

Isaia (2003) pondera que, em seus estudos, concluiu que os professores entendem que uma sólida formação no conhecimento específico da área é condição para a formação de futuros professores, mas reconhecem que suas práticas possuem pouca integração com a realidade da educação básica. Nesse sentido, o contexto universitário corrobora com essa realidade, pois a maioria dos docentes universitários possui dedicação exclusiva na instituição, relegando o contato com a educação básica aos projetos de pesquisa e extensão.

Dessa forma, para ISAIA (2006b)

Quando se parte do pressuposto de que não existe preparação prévia para ser professor do ensino superior, a docência é entendida como um processo complexo que se instaura ao longo de um percurso que engloba, de forma integrada, as idéias de trajetória e de formação, consubstanciadas no que se costuma denominar de trajetórias de formação (p. 71).



Por essa razão, destacamos a importância da trajetória formativa dos docentes como um processo que auxilia no processo formativo desses. Ainda que não seja sistematizado, é um processo rico se for vivenciado, compartilhado e constantemente refletido pelos docentes.

### **O papel dos docentes nos cursos de licenciatura da UFSM**

O papel dos docentes na formação nos cursos de licenciatura é um aspecto fundamental de ser analisado, pois os formadores atuam não só como exemplos da profissão, mas também contribuem com a formação acadêmica e profissional sistematizada pela universidade.

No contexto da formação de professores, Krahe (2008) afirma que estamos vivendo um importante momento de transição entre as duas racionalidades descritas anteriormente. E o que tem se percebido através de suas pesquisas é que o docente universitário que trabalha nas licenciaturas - que, cada vez mais é especialista/pesquisador -, muitas vezes sem formação pedagógica, tende a seguir um modelo de reprodução cultural.

Assim, compreende-se que assumindo uma racionalidade prático/reflexiva será possível a concretização do ideal de formação de profissionais da educação autônomos, críticos e reflexivos. Esses futuros educadores, tendo vivenciado uma formação na perspectiva prático/reflexiva, ainda hoje considerada inovadora, tenderão a multiplicar estas atitudes e ações com as gerações vindouras as quais caberá a eles educar.

Observando o item dos PPCs que abrange o papel dos docentes nos cursos, é possível identificar a ênfase no aspecto da área específica, onde, em todos os PPCs analisados sugerem a responsabilidade de domínio dos conteúdos da área específica do curso, descrevendo os conteúdos mais gerais que devem ser desenvolvidos em forma de competências pelos estudantes. Desse modo, foi possível identificar elementos que são comumente destacados quanto ao papel dos docentes, conforme a Figura 1:

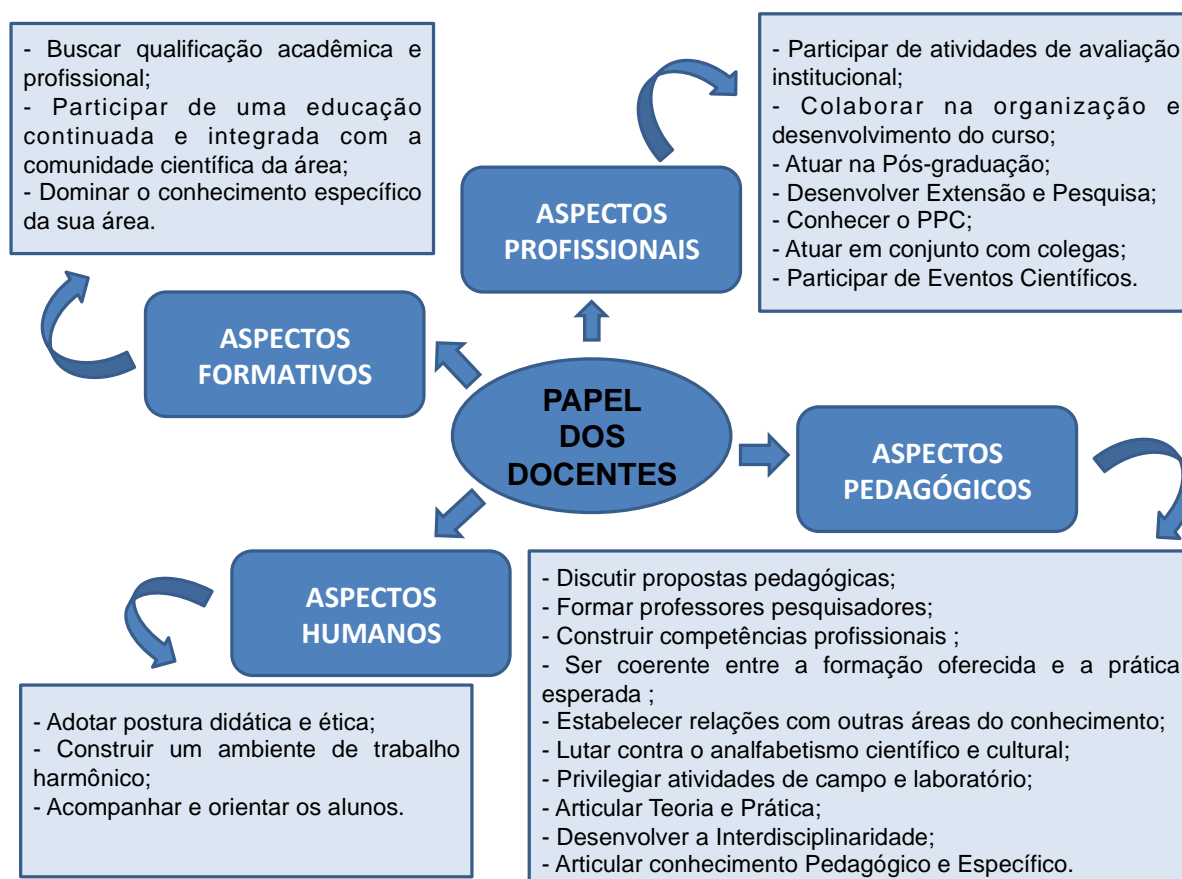


Figura 1: Esquema referente ao Papel dos Docentes explícito nos PPCs dos cursos de licenciatura da UFSM (elaborado pela autora).

Foi realizando a leitura do item Papel dos Docentes nos PPCs que identificamos os principais aspectos destacados para que os docentes desempenhem em sua atuação. Após feito o levantamento sobre os aspectos mais comumente destacados, agrupamos em quatro categorias criadas por nós para identificar traços comuns nos quesitos levantado pelos cursos. A primeira categoria seria a dos **Aspectos Profissionais**, ou seja, aqueles relacionados às atividades profissionais do professor no contexto dos cursos; a segunda categoria seria relativa aos **Aspectos Pedagógicos**, aqueles relacionados à atividade formativa do professor em relação aos estudantes; a terceira diz respeito aos **Aspectos Humanos** a serem desenvolvidos pelos docentes, tanto em relação a si próprios como com os colegas docentes e com os seus alunos; e a quarta categoria é referente aos **Aspectos Formativos**, ou seja, destaca o papel do professor em direção à sua auto-formação seja ela pedagógica, acadêmica ou profissional.

Nesse sentido, é possível observar que a maior ênfase dos cursos está nas exigências de cumprimento dos aspectos profissionais e pedagógicos, ou seja, a atuação do professor como efetivo colaborador no desenvolvimento da proposta pedagógica do curso e a sua efetiva competência como formador.

Nessa esfera, é comum que professores iniciantes considerem que a teoria que aprenderam na universidade não tem relação direta com a prática docente exigida na escola, pois alguns professores que atuam na graduação em licenciaturas estão distantes da escola. E assim “acabam gerando um preparo para a docência com uma proposta ideal que muitas vezes não corresponde à realidade escolar” (BEHRENS, 2007 p. 448).

Na categoria sobre os aspectos pedagógicos, é enfatizada a formação pedagógica como papel fundamental do docente nos cursos de licenciatura, destacando a necessidade de coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor. Essa dimensão enfoca o conceito de simetria invertida, discutido anteriormente que vai exigir que essa coerência de fato exista no contexto do curso de graduação. Sob esse argumento, as diretrizes destacam a importância da experiência como aluno, não só nos cursos de formação de professores, mas ao longo de toda a trajetória escolar dos estudantes, pois essas vivências são consideradas fundamentais no papel que esse desempenhará como futuro docente.

A compreensão desse fato mostra a necessidade de que o futuro professor vivencie como aluno, durante todo o processo de formação, as atitudes, os modelos didáticos, as capacidades e modos de organização que se pretende vê-lo desempenhando nas suas futuras práticas pedagógicas. Ninguém promove o desenvolvimento daquilo que não teve oportunidade de desenvolver em si mesmo. Ninguém promove a aprendizagem de conteúdos que não domina, nem a constituição de significados que não possui ou a autonomia que não teve oportunidade de construir. Sendo assim, todos os professores do curso, sejam os responsáveis pelas disciplinas e atividades pedagógicas, sejam os responsáveis pelas disciplinas e atividades ligadas aos conteúdos matemáticos, precisam estar atentos ao fato de que estão formando professores e que portanto, estão fornecendo “modelos” do que é ser professor (PPC Curso de Matemática/UFSM).

Ou seja, a construção de competências profissionais específicas, como as anteriormente citadas, além de outras, é compromisso de todo o corpo docente e isso precisa ser realizado permanentemente em suas aulas e atividades relacionadas com o curso.

Sobre a categoria que enfatiza os aspectos humanos, é possível observar que essa é menos caracterizada pelos PPCs, entretanto, os três itens evidenciados apontam para a direção da realização de um trabalho pedagógico que seja desenvolvido de forma séria, porém harmoniosa. É importante destacar o acompanhamento e a orientação dos estudantes também

em relação ao aspecto humano, pois se o curso precisa ser coerente entre a formação oferecida e a prática esperada, isso envolve o desenvolvimento das questões humanas e éticas no contexto da formação.

Outro elemento fundamental sobre o papel dos docentes está na categoria referente aos aspectos formativos, pois como é possível observar, nesse item são destacadas as atividades de auto-formação do professor. Entretanto, os termos utilizados nos PPCs são referentes à formação e produção acadêmica como principais indicadores de qualificação para o curso. A formação pedagógica para a docência superior não é mencionada, ficando a educação continuada na área específica e o domínio do conhecimento da área como sinônimos de formação para a docência.

É conhecido que, grande parte dos docentes que atuam nas licenciaturas valorizam a dimensão do conhecimento específico da área. Essa situação é reforçada pelo contexto de atuação dos docentes universitários, cada vez mais cobrados por produção científica na área de formação.

O docente do ensino superior não se caracteriza unicamente pela sua ação em sala de aula, tendo em vista que esse nível da educação exige muitas outras atividades a serem desenvolvidas por esse profissional. Desse modo, consideramos as atividades administrativas, pedagógicas no nível da graduação (aulas e orientação de trabalhos), assim como a pesquisa, a extensão e a exigência pela produtividade científica.

ZABALZA (2004) pondera que, muitas vezes, as circunstâncias instáveis de funcionamento das instituições de ensino superior as transformam em centros de produção e transferência de componentes culturais ou profissionais. Sobre esse aspecto o autor considera que,

o ranking das universidades é feito com base em indicadores de produção científica ou técnica [...]. Entretanto, o nível da formação oferecida aos alunos que a frequentam constitui uma variável de menor importância (p.105).

Nesse sentido, os docentes universitários acabam construindo a identidade profissional em torno da produção científica ou de atividades produtivas que geram mérito acadêmico e, conseqüentemente, retorno financeiro. Nesse contexto, a atividade da docência em sala de aula é colocada em um plano de menor importância. ZABALZA (2004) evidencia essa situação quando afirma que “o lugar onde se deposita a nossa identidade é no conhecimento

sobre a especialidade e não no conhecimento sobre a docência” (p. 107) por isso o autor considera o docente universitário como uma categoria de *identidade profissional indefinida*.

### **Considerações finais**

Tendo em vista a análise apresentada, foi possível perceber o papel fundamental que os docentes dos cursos de licenciatura precisam desempenhar na formação dos acadêmicos. Nesse sentido, analisamos que apesar desse importante papel reconhecido, ainda há carências formativas para esse profissional. O docente universitário forma-se, na maioria das vezes, em uma área específica de conhecimento e ingressa no ensino superior como formador de outros profissionais, entretanto, destacamos que não há uma preparação específica para a atuação docente no ensino superior.

Behrens (2007) identifica que, em geral, os professores que ingressam na docência no ensino superior são acolhidos pela administração, recebendo boas-vindas, mas depois são deixados sozinhos, recebendo pouca ajuda para construir a profissão docente. Esse processo é nomeado por Isaia (2006a) de solidão pedagógica

sentimento de desamparo dos professores frente à ausência de interlocução e de conhecimentos pedagógicos compartilhados para o enfrentamento do ato educativo. Notas: os professores ingressam no Ensino Superior, passando a exercer a docência respaldados apenas em pendores naturais, saberes advindos do senso comum, da prática educativa e da experiência passada como alunos do Ensino Superior. (ISAIA, 1992, 2003a). Como docentes, assumem desde o início da carreira inteira responsabilidade de cátedra, sem contar com o apoio de professores mais experientes e espaços institucionais voltados para a construção conjunta dos conhecimentos relativos a ser professor (ISAIA, 2006a p. 373).

Nesse sentido, a profissionalidade da docência implica algumas exigências intelectuais e habilidades práticas porque, além de profissionais, os professores desenvolvem um trabalho que exige que sejam postos em prática conhecimentos e competências que necessitam de preparação específica, assim como a relevância social envolvida nessa profissão. Outro aspecto da docência é ainda o aspecto formativo que envolve a ação do professor e, nesse contexto, implica um alto nível de conhecimento da disciplina, habilidades comunicativas, compromisso com a aprendizagem dos estudantes e o interesse e preocupação com cada um dos alunos (Zabalza, 2004).

Desse modo, consideramos fundamental conceber a docência como uma atividade especializada que tem suas especificidades, pois requer uma preparação específica para seu exercício.

## REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, L. das G. C. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem (p. 12-38). In: ANASTASIOU, L. das G. C. & ALVES, L. P. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville, SC: Univille, 2003.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários**. Revista Educação, Porto Alegre/RS, ano XXX, n.3 (63), p. 439-455, set./dez. 2007.
- ISAIA, S. Professores de licenciatura: concepções de docência. In: MOROSINI, M. (Org). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.
- ISAIA, S. **Verbetes**. In: CUNHA, M. I.; ISAIA, S. In: MOROSINI, M. (Ed.) Enciclopédia de Pedagogia Universitária – Glossário – vol. 2. Brasília/INEP, 2006a.
- ISAIA, S. M. de A. **Desafios à docência superior: pressupostos a considerar**. In: Docência na educação superior : Brasília, 1º e 2 de dezembro de 2005/Organização: Dilvo Ristoff e Palmira Sevegnani. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006b. XX p. – (Coleção Educação Superior em Debate ; v. 5).
- MACIEL, A. M. da R. **O processo formativo do professor no ensino superior: em busca de uma ambiência (trans)formativa**. In: ISAIA, S.; BOLZAN, D.P.V; MACIEL, A.M. da R. Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a educação superior. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2009. 248p. p.63-77.
- VASCONCELOS, Maria Lucia M. de Carvalho. **A formação do professor do ensino superior**. 2ª ed. São Paulo: Pioneira, 2000.
- ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.