

# A docência no Ensino Superior: reflexões e perspectivas

## Teaching in Higher Education: reflections and perspectives

*Rúbia Emmel(1); Alexandre José Krul(2)*

1 Doutora em Educação nas Ciências. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFAR), Santa Rosa, RS, Brasil.

E-mail: r\_emmel@hotmail.com

2 Mestre em Educação nas Ciências com doutorado em andamento em Educação nas Ciências. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFAR), Santa Rosa, RS, Brasil.

E-mail: ajkrul@yahoo.com.br

**Revista Brasileira de Ensino Superior**, Passo Fundo, vol. 3, n. 1, p. 42-55, Jan.-Mar. 2017 - ISSN 2447-3944

[Recebido: Jan. 08, 2017; Aprovado: Ago. 09, 2017]

DOI: <http://dx.doi.org/10.18256/2447-3944/rebes.v7n1p42-55>

**Endereço correspondente:**

Rúbia Emmel

Instituto Federal Farroupilha - Campus Santa Rosa /

Departamento de Ensino

Rua Uruguai, 1675, Bairro Central

CEP: 98900-000, Santa Rosa - RS

**Sistema de avaliação:** *Double Blind Review*

**Editora responsável:** Verônica Paludo Bressan

**Como citar este artigo / How to cite item:** [clique aqui! / click here!](#)

## Resumo

Este artigo parte de estudos realizados no componente curricular “Ensino Superior: perspectivas da ação docente”, durante um Curso de Doutorado em Educação. O estudo teve o objetivo de refletir sobre a docência no Ensino Superior, considerando a indissociabilidade, presente na tessitura, que compõem a tríade: ensino, pesquisa e extensão; e ainda discussões teóricas sobre a formação de professores para o Ensino Superior. Como metodologia de estudo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, em que buscou-se analisar a docência no Ensino Superior através de questionamentos, que contribuem para (re)pensar acerca das reflexões teóricas apresentadas. Foi possível pensar a docência no Ensino Superior enquanto atuação investigativa e na dimensão da construção coletiva. Nessa mesma direção, cabe ressignificar o lugar da pesquisa no Ensino Superior e ainda rearticular e recuperar a relação entre o ensino e a pesquisa. O ensino foi pensado para além da instrumentalização técnica, apostando na formação pedagógica e na necessidade de pesquisa também no ensino. Desse modo, entendemos o docente no Ensino Superior como profissional reflexivo, crítico e competente, voltado a transformação da sociedade, de seus valores e de suas formas de organização do trabalho; cuidadoso do aperfeiçoamento da docência buscando a integração de saberes complementares; que reconhece a docência como um campo de conhecimentos específicos; com atitude de flexibilidade, abertura, capacidade de lidar com o imprevisto e o novo.

**Palavras-chave:** Docência. Ensino superior. Ensino. Pesquisa. Extensão.

## Abstract

This article is based on studies carried out in the curricular component: “Higher Education: Prospects for Teaching”, during a Doctorate Course in Education. The study aimed to reflect on teaching in Higher Education, considering the inseparability, present in the fabric, that make up the triad: teaching, research and extension; And also theoretical discussions about the formation of teachers for Higher Education. As a study methodology, a bibliographical research was carried out, in which it was sought to analyze teaching in Higher Education through questionings, which contribute to (re) think about the theoretical reflections presented. It was possible to think about teaching in Higher Education as a research activity and in the dimension of collective construction. In the same direction, it is necessary to re-signify the place of research in Higher Education and to rearticulate and recover the relationship between teaching and research. The teaching was thought beyond the technical instrumentalization, betting on the pedagogical formation and the necessity of research also in the teaching. In this way, we understand the teacher in Higher Education as a reflexive, critical and competent professional, aimed at transforming society, its values and its forms of work organization; Careful of the improvement of teaching, seeking the integration of complementary knowledge; Which recognizes teaching as a field of specific knowledge; With an attitude of flexibility, openness, ability to deal with the unforeseen and the new.

**Keywords:** Teaching. Higher education. Teaching. Search. Extension.

## 1 Introdução

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a docência no Ensino Superior considerando a indissociabilidade, presente na tessitura, que compõem a tríade: ensino, pesquisa e extensão; e ainda realizar discussões teóricas sobre a formação de professores para o Ensino Superior. O que se pretende é explorar este espaço de atuação, a partir de estudos, leituras e diálogos produzidos no componente curricular: “Ensino Superior: perspectivas da ação docente”, de um Curso de Doutorado em Educação, de um Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

Acreditamos que a Docência no Ensino Superior está implicada em ensino, pesquisa e extensão, formando uma tríade articulada entre si, uma vez que a atividade de ensino também pode ser realizada sob uma atitude investigativa, e assim sucessivamente a extensão, que se relaciona a pesquisa, pois implica a produção de conhecimentos vinculados com a vida em sociedade.

As marcas das trajetórias de formação e identidade docentes fazem compreender o ser professor vinculado ao ser pesquisador, entendendo que o fazer docente se dá por meio de investigações e pesquisas. Com base em leituras realizadas até o momento acredita-se que a pesquisa vai se tornando parte da docência, na medida em que se reconhecem as relações intrínsecas da pesquisa aos fazeres e saberes que envolvem a docência no Ensino Superior, no percurso da formação e na prática dos professores.

## 2 Reflexões sobre a indissociabilidade: ensino, pesquisa e extensão

Foi realizada uma investigação da tríade articuladora da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, que vem sendo defendida a partir de autores como Veiga (2012), Serrano (2012), Pryjma (2008), Costa (2008) e Severino (2007).

A docência no ensino superior requer formação profissional e, conforme Veiga (2012), estamos diante de um cenário de ampliação da docência universitária, pois esta exige a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Para refletir sobre a formação de professores universitários, primeiramente, cabe compreender a importância do papel da docência.

A indissociabilidade aponta para a atividade reflexiva e problematizadora do futuro profissional (VEIGA, 2012) e, ainda, para o diálogo na instituição, por conseguinte, a indissociabilidade pode ser colocada em xeque. Neste sentido, Wielewicki (2011) denuncia que as Instituições de Ensino Superior (IES) operam a partir de uma lógica fragmentária, na qual os departamentos e cursos não conversam entre si, resultando em uma notável dificuldade de se organizar diferentemente.

Veiga (2012) evidencia que a preocupação com a qualidade dos resultados da educação superior revela a importância da formação científica, pedagógica e política

de seus docentes. Nesta mesma direção, para Pryjma (2008) a questão da qualidade na educação está diretamente ligada à formação e desempenho do docente.

Serrano (2012) fez a análise do conceito de extensão universitária ao longo da história das universidades brasileiras, tomando por base o pensamento de Paulo Freire, entendendo que, ao fazer extensão é necessário compreender o outro como sujeito histórico, cultural, respeitando seus valores e sua cultura. A autora trabalha em seu estudo com conceitos freireanos que demonstram avanços nos movimentos de extensão: dialética, utopia, respeito à cultura local e mudanças. Partindo de tais pressupostos entende extensão como um movimento revestido de horizontalidade, de conhecimento e respeito à cultura local, onde se desenvolve e assume um compromisso com as mudanças. Ainda para Serrano (2012) ensino, pesquisa e extensão são interfaces de um mesmo fazer, na medida em que seja elaborado um novo pensar sobre o fazer universitário, com redefinição de conceitos e de práticas e a efetiva mobilização da comunidade acadêmica na direção de uma práxis que se apresente integrada, interdisciplinar, sintonizada com o conhecimento novo e com a realidade e demanda social.

Segundo Severino (2007) a extensão se torna exigência intrínseca do Ensino Superior em decorrência dos compromissos do conhecimento e da educação com a sociedade, uma vez que “tais processos só se legitimam, inclusive adquirindo sua chancela ética, se expressarem envolvimento com os interesses objetivos da população como um todo” (SEVERINO, 2007, p. 31). Este mesmo autor reforça o fato de que ensino, pesquisa e extensão se articulam intrinsecamente e se implicam mutuamente.

Para Pryjma (2008) a função básica da universidade é o ensino, a pesquisa e a extensão e suas propostas tem buscado essa articulação em seus projetos institucionais, por outro lado, a autora traz que pesquisadores alegam que existe acentuada desintegração nesse propósito. Nesse sentido, a autora questiona: como isso tem ocorrido no interior das instituições do Ensino Superior? Embasado em que marcos teóricos os professores têm realizado pesquisa e atuado enquanto docentes?

Pryjma (2008) apresenta algumas controvérsias quanto à indissociabilidade do ser professor do Ensino Superior, pois o profissional que pesquisa não está em sala de aula, e aquele que não pesquisa é o que está em sala de aula. Assim, coloca-se em xeque a indissociabilidade tão presente nos discursos de documentos da universidade e também a qualidade do trabalho docente, pois “os professores que apenas ministram aulas e não produzem conhecimentos através da realização de pesquisas têm mais dificuldades com relação ao domínio de conteúdos e segurança ao discuti-los” (PRYJMA, 2008, p. 10).

Os desafios contemporâneos e a ausência de formação para a pesquisa podem conduzir o professor ao isolamento da sala de aula. Neste sentido, “a pesquisa necessita de compreensão da sua própria proposta para que seja válida e repensá-la na educação superior é uma exigência cada vez maior para as universidades” (PRYJMA, 2008, p. 15).

Na mesma direção os estudos de Costa (2008) expressam a necessidade do docente assumir a postura de professor-pesquisador, não como modismo, mas como

uma necessidade para que a educação consiga prosseguir no processo de evolução cotidiana. Assim, ser professor, no ensino superior, deve ser “sinônimo de um profissional pesquisador” (COSTA, 2008, p. 53).

Compreende-se, a partir das ideias de Costa (2008), que o trabalho docente é o responsável pela produção de saberes sociais, o docente precisa avaliar, de maneira crítica, reflexiva, ética e construtiva, para transformar e aperfeiçoar o conhecimento dos educandos em ações pensadas.

### **3 A formação de professores para o Ensino Superior: um caminho possível**

Acredita-se que a formação de professores para o Ensino Superior pode ser um caminho de reflexão sobre as perspectivas da ação docente, bem como da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Considerando a problemática da formação de professores para o Ensino Superior a partir de Bolzan e Powaczuk (2009), que denunciam a ausência de espaços formativos contemplando a especificidade da docência universitária, questiona-se este contexto a partir das autoras, questionando “quem forma ou como se formam os professores do Ensino Superior? Quais são os espaços institucionais acadêmicos existentes para a formação do professor? Quais os movimentos construtivos da professoralidade universitária?” (BOLZAN; POWACZUK, 2009, p. 91).

Estes questionamentos contribuem para que se pense e até mesmo se reforce o compromisso das instituições com os processos formativos do professor de Ensino Superior, uma vez que a formação docente é entendida pelas autoras como um processo em construção permanente.

Mas o que é, de fato, a professoralidade? Definida por Bolzan e Powaczuk (2009) como um processo permeado por porções de tempo que marcam a trajetória vivencial do sujeito, engloba não apenas um caminho feito pelo professor ou pelo seu grupo, mas compreendendo uma rede composta por múltiplas relações a partir de espaços e tempos em que, cada docente produz sua maneira de ser professor.

O percurso docente, rumo à professoralidade passa por um desenvolvimento profissional consistente, organizado institucionalmente, através da produção de sentidos e significados (BOLZAN; POWACZUK, 2009). As autoras apontam a construção do conhecimento pedagógico compartilhado como um elemento constitutivo da professoralidade.

Enquanto para alguns a entrada efetiva no magistério superior é uma escolha pessoal, Isaia e Bolzan (2010) salientam que, para outros, ocorre normalmente de forma circunstancial. Isso implica entendermos que nem todos os que ingressam na docência do Ensino Superior realmente querem ser professor, mas foram levados a esse lugar.

Nesse caso, cabe às IES estabelecer um compromisso com a formação dos professores, pois esta é um processo, também cabe a garantia de uma continuidade.

Ao encontro destas reflexões se faz necessário que o professor compreenda que a docência é um processo construído ao longo da carreira, em um “movimento de autonomia docente” (ISAIA; BOLZAN, 2010), através do amadurecimento pessoal e profissional. Ao refletir sobre o papel de ser professor Isaia e Bolzan (2010) afirmam que este é construção coletiva, que se faz na prática em aula, no exercício cotidiano e nos espaços pedagógicos, é uma conquista social compartilhada, pois implica trocas e representações.

Isaia e Bolzan (2010) colocam que a aprendizagem docente, a atividade docente de estudo e o trabalho pedagógico são categorias que constituem os processos formativos docentes, os quais envolvem princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independente do nível de formação em questão.

Maciel (2010) reforça o pensamento de Isaia e Bolzan (2010) ao apontar que a docência universitária e seus saberes revelam-se na problematização das práticas e relações pedagógicas, na troca de experiências entre os pares, na busca dos conhecimentos e estratégias necessárias à solução de problemas identificados.

Almeida (2012) apresenta o caso das instituições particulares de ensino em que a docência constitui, muitas vezes, a única obrigação dos professores, nem sequer se espera o exercício de outras atividades acadêmicas como a pesquisa, a extensão ou a gestão, negando ao professor a possibilidade de trabalhar com a produção do conhecimento. Em seu entendimento, essa situação difere nas universidades, especialmente nas públicas, nas quais a preocupação com o ensino fica em segundo plano em razão de uma série de fatores, por exemplo, os docentes buscam liberar-se desse encargo para realizar outras atividades que se mostram mais atrativas e valorizadas, ou menos desgastantes.

Para Almeida (2012) o processo permanente de formação docente requer a mobilização das compreensões e dos saberes teóricos e práticos, capazes de propiciar o desenvolvimento das bases para que os professores compreendam e investiguem sua própria atividade e, a partir dela, constituam os seus saberes, num processo contínuo.

De certa maneira, o ambiente universitário é marcado pela “atuação isolada, atomizada, pelo predomínio da ação individual sobre a coletiva” (ALMEIDA, 2012, p. 83) que por sua vez, traz consequências para a constituição da identidade docente. Cabe compreender a formação de professores como um processo sustentado na capacidade de investigação reflexiva sobre a prática e integrante do seu desenvolvimento profissional, contribuindo para a constituição da identidade docente e para redimensionar sua profissionalidade.

Nessa esteira, Almeida (2012) propõe que se considere os professores como sujeitos ativos desse processo, tendo como princípio a ideia de que a formação precisa

ser assumida como um continuum, que ganha vida na articulação das suas diversas etapas ao longo do desenvolvimento profissional docente. Nessa perspectiva o professor precisa compreender a complexidade envolvida nos processos formativos. Um caminho seria pensar em ações de formação que tenham como objetivo a pesquisa sobre o contexto de atuação docente, “desenvolvendo a pessoa do professor e também a própria instituição” (ALMEIDA, 2012, p. 86).

Quando os professores são privados das oportunidades de exercer a docência, o ensino torna-se uma atividade meramente técnica. Zeichner (2002) traz como exemplo a definição do conteúdo e dos fins da educação.

A prática educativa do professor tem sido comumente identificada com a dimensão técnica de ensinar, “que caracteriza a didática instrumental e envolve técnicas” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 180). Mas é possível ir além desta visão e Almeida (2012) coloca algumas questões consideradas importantes para uma IES que, de fato, se coloca a pensar a formação dos professores:

Como superar a atuação meramente instrumental no ensino universitário? Como avançar na direção de uma formação que priorize uma perspectiva humanizadora, emancipatória e solidária? Como viabilizar processos formativos focados no desenvolvimento das capacidades para lidar com os conhecimentos os contextos, os problemas e os sujeitos concretos envolvidos, numa perspectiva ético-política? (ALMEIDA, 2012, p. 91).

No âmbito pedagógico estes questionamentos são considerados como articuladores no processo de formação docente, por esta via destaca-se a relevância de um setor pedagógico nas IES que reflita e organize ações sobre as questões da formação de professores.

De acordo com Broilo (2011), assim como não existem pedagogias únicas, também não existem receitas e modelos únicos a serem propostos para trabalhar de forma pedagógica com os professores. Na universidade o trabalho pedagógico precisa considerar o fato de que os cursos não possuem uma única e mesma lógica; o modo como os professores concebem o conhecimento nos diferentes campos científicos profissionais; e ainda, pensar em formas também diferenciadas do fazer pedagógico na universidade. Assim, carecem de reflexão os seguintes questionamentos: “que tipos de preocupações pedagógicas são constantes na universidade? Onde essas preocupações emergem? Para que tipo de problemas essas preocupações remetem?” (BROILO, 2011, p. 202).

No contexto do Rio Grande do Sul, a história dos setores pedagógicos em universidades gaúchas, bem como suas origens e desafios são questionadas por Broilo (2011, p. 202):

Afinal, que papéis temos assumido ou aceitado desempenhar? Em benefício de quem e de quê? Quais efetivamente são nossos compromissos? Quais as tensões existentes? O quanto e em que direção temos nos qualificado para atender aquilo que realmente vale a pena num setor chamado pedagógico? O que vale a pena fazer num setor que é pedagógico?

Dentre os desafios dos setores pedagógicos das universidades, cabe salientar o apresentado por Broilo (2011), no qual o trabalho com professores universitários respeita os diferentes campos de conhecimento e acredita na possibilidade de rupturas para que a prática pedagógica se qualifique.

Neste sentido as pesquisas de Leite *et al.* (2011) denunciam que as universidades não se interessam pelo fazer pedagógico e que não há uma preocupação substancial com o pedagógico, considerando o ensino e a aprendizagem a partir dos pressupostos da inovação pedagógica, assim questionam: o ensino e a aprendizagem não seriam fundamentais na universidade como foram em tempos remotos? Como entender o descaso com a inovação pedagógica se ensinar e aprender são o âmago da função ensino, uma das pernas do tripé que sustenta a instituição dita universidade? Para as mesmas autoras tais questionamentos, podem também ser chamados de “instabilidades óbvias”, uma vez que o pedagógico não pode ser visto como algo simples e intuitivo. Uma possibilidade seria partir para uma inovação pedagógica (LEITE *et al.*, 2011) questionadora dos pressupostos filosóficos: concepção do humano, de conhecimento e valores que constituem o ato educativo e a cientificidade do fazer docente na universidade.

Destaca-se que a ideia de inovação pedagógica defendida pelas autoras incide na perspectiva de análise do discurso de universidades, uma vez que, ao analisar documentos, planos e projetos, a inovação é vista como sendo científica ou tecnológica, assim situam melhor essa ideia:

Ao falar em inovação pedagógica ressaltamos a brecha da questão do conhecimento e disputa de paradigmas. Também nos reportamos à reconfiguração de saberes e poderes em sala de aula. Referimo-nos à construção de espaços não-reguladores em aprendizagem, a tensões e contradições nos discursos, a campos epistemológicos subjetivos que favorecem transformações porque introduzem a dúvida e as interrogações sobre certezas historicamente fundadas. Referimo-nos à extrapolação de paradigmas vigentes que reificam a acumulação de conhecimento e ensinar conteúdos (LEITE; GENRO *et al.*, p. 25).



A inovação pedagógica altera certezas, produz dúvidas, gera inquietações, para ajudar a pensar diferente do modo considerado normal e, conforme as autoras, está para desestabilizar o pensamento reprodutivo e instalar em seu lugar a inquietação, a ansiedade pelo saber mais, pelo entender o que não se entende, por compreender pontos de vista que, à primeira vista, podem parecer distanciados entre si.

Quanto ao conhecimento, numa perspectiva de inovação pedagógica este é chamado pelas autoras de conhecimento social, aquele que se faz e se reconstrói, em sala de aula. Também Bolzan (2002) em seu livro “Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos”, realiza estudos sobre o conhecimento e coloca este, como uma construção de “conhecimento compartilhado”. Mas como se constrói conhecimento compartilhado?

O conhecimento é gerado e co-construído coletivamente, e produzido na interatividade entre duas ou mais pessoas que dele participam, constituindo-se o núcleo da atividade. Tarefas conjuntas provocam a necessidade de confrontar pontos de vista divergentes, acerca de uma mesma atividade, o que possibilita a descentralização cognitiva e se traduz no sociocognitivo que mobiliza as estruturas intelectuais existentes e obriga os sujeitos a reestruturá-las (BOLZAN, 2002, p. 53).

Ainda cabe colocar outros questionamentos: Por que é conhecimento compartilhado? Qual é a função que pode ser assumida pelo professor? Conforme Pérez-Gómez e Sacristán (2000), porque se apóia nas preocupações e conhecimentos que cada um ativa e compartilha. A função do professor é a de facilitar a participação de todos e de cada um no fórum de trocas simbólicas em que a aula deve transformar-se; oferecer instrumentos culturais de maior potencialidade explicativa (que enriqueçam o debate) e provocar a reflexão sobre as próprias trocas e suas consequências para o conhecimento e para a ação.

Os estudos de Pérez-Gómez e Sacristán (2000), apontam que o conhecimento compartilhado considera que ambos (professor e alunos) são carregados de subjetividades; na perspectiva em que ambos possuem seus saberes, suas histórias de vida, sua visão de mundo, experiências vivenciadas, concepções, sua cultura individual e coletiva, que ocorrem em tempos e espaços diferentes. Reconhecer e considerar que cada um carrega suas subjetividades pode ser um primeiro passo importante rumo a construção de conhecimentos compartilhados.

É neste sentido que a inovação é pedagógica, porque reconfigura ou favorece a disputa entre saberes e poderes na sala de aula, porque convive e dá guarida às discontinuidades e incertezas do conhecimento, porque entra em conflito com os paradigmas tradicionais e acolhe o pensar e o fazer democrático. Desse modo, Leite

*et al.* (2011) colocam a inovação pedagógica como um “princípio articulador” que “incentiva a participação dos sujeitos em um modo de vida onde a escuta, a palavra, as decisões, os afetos e a produção de sentidos dos fazeres e dos conhecimentos constitui seres humanos mais humanos, no mundo e com o mundo” (LEITE *et al.*, 2011, p. 38). As autoras colocam que a inovação pedagógica se faz inovando, inventando, experimentando e pensando a prática e o já pensado.

A docência é entendida como uma prática complexa e, conforme Almeida (2012) requer leituras culturais, políticas e pedagógicas a respeito dos objetos de ensino, dos contextos e dos sujeitos envolvidos. O que implica em assumir um “enfoque hermenêutico e reflexivo” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 185), no qual o conhecimento do professor é composto da sensibilidade da experiência e da indagação teórica. Caso contrário, tem-se o que Zeichner (2002) chama de retórica na formação do professor, que acontece no momento em que programas de formação de professores os ensinam a serem técnicos eficientes. Assim a formação de professores, fica centrada no aprendiz e muito distante de uma educação democrática.

A construção dos saberes profissionais acontece, conforme Ferenc e Saraiva (2010) na confluência de fatores pessoais, culturais e sociais, em que o professor constrói sua identidade profissional, num processo dialético que supõe uma interação contínua entre o indivíduo e a instituição. Como um caminho possível, as autoras apontam como competente às IES uma política de desenvolvimento profissional para seus docentes, promovendo o acompanhamento de seus docentes no enfrentamento das demandas e desafios interpostos em seu processo de atuação docente. As autoras ainda entendem que a formação de professores é um processo complexo que necessita da construção de estratégias sistematicamente organizadas, demandando esforços pessoais e institucionais que se efetivem concretamente.

As autoras problematizam e salientam a importância de um estudo das necessidades formativas dos professores universitários como algo bastante complexo, para estas:

As necessidades formativas precisam ser consideradas a partir do lugar de formação do professor universitário, ou seja, do seu campo de conhecimento, de suas concepções, valores, bem como suas expectativas em relação à prática docente. Entende-se que, cotidianamente, na prática docente, tais necessidades podem se revelar, tanto diversas quanto variadas, uma vez que diversos e variados são, igualmente, os campos de conhecimento dos docentes universitários, o modo de pensar do professor, a apreensão e transmissão do conhecimento pelo professor, bem como suas experiências anteriores à docência universitária (FERENC; SARAIVA, 2010, p. 582).

Nesta direção, Franco e Gentil (2007) ao pesquisarem sobre a identidade do professor de Ensino Superior, afirmam que identidades profissionais envolvem interação entre processos, sejam eles de histórias de vida e subjetividade de indivíduos, da formação profissional, da especialidade do trabalho e de seus coletivos. Para os mesmos autores os processos de formação servem como referência para os professores, pois proporcionam convivências necessárias à construção coletiva de significados, o que solidifica sua identificação como grupo. O trabalho docente constitui-se em um lócus de significação que fundamenta identidades de professores, porém a compreensão dos significados atribuídos se faz possível por meio de “redes de significações” (FRANCO; GENTIL, 2007, p. 52). Ainda de acordo com os autores as identidades se constroem numa relação entre trabalho, formação, vida pessoal, história, políticas públicas e “o lugar de onde cada professor/grupo ressignifica a identidade a cada tempo, espaço e projeto coletivo” (FRANCO; GENTIL, 2007, p. 51).

A partir de projetos coletivos acredita-se que nas IES podem ser promovidos espaços de formação de professores e inovação pedagógica que problematizem a docência a partir da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

#### 4 Considerações finais

A formação de professores no Ensino Superior é discutida neste estudo sob a égide de vários autores, os quais ajudam a problematizar e discutir a articulação entre os campos da formação e atuação docente.

O professor do Ensino Superior, conforme Broilo (2011, p. 208) passa de um especialista para um “intelectual público e transformativo”, ou seja, um profissional preocupado com a aprendizagem do aluno, questionador de seu ensino, criador de conhecimentos, envolvido com as questões sociais e políticas da instituição e preocupado em desenvolver uma práxis comprometida com as alternativas de vida.

As interrogações apresentadas neste estudo são fundamentais para o começo de uma reflexão; consistem no suporte para conjeturar uma análise da docência no Ensino Superior. Foi possível perceber a importância da formação pedagógica, (des)construindo e (re)articulando a docência.

Foi possível, ainda, pensar o ensino enquanto atuação investigativa e na dimensão da construção coletiva. Cabe ressignificar o lugar da pesquisa no Ensino Superior e ainda rearticular e recuperar a relação entre o ensino e a pesquisa. O ensino foi pensado para além da instrumentalização técnica, apostando na formação pedagógica e na necessidade de pesquisa também no ensino.

Entende-se o docente no Ensino Superior como profissional reflexivo, crítico e competente, voltado a transformação da sociedade, de seus valores e de suas formas de organização do trabalho; cuidadoso do aperfeiçoamento da docência buscando a

integração de saberes complementares; que reconhece a docência como um campo de conhecimentos específicos; com atitude de flexibilidade, de abertura, capacidade de lidar com o imprevisto e o novo. Constitui-se em um profissional que desenvolve o ensino, a pesquisa e extensão como condição de existência de ensino crítico investigativo e inovador. Que o docente possa contribuir em seu espaço de atuação, criando grupos de pesquisa em torno de questões enfrentadas neste, e constitua nos grupos possibilidades de compreensão das questões ou até mesmo de ampliação destas.

Portanto, passa-se a ter outro e novo olhar sobre a docência no Ensino Superior a partir das reflexões sobre a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão; entendendo-a como caminho possível para a formação do professor de Ensino Superior que contemple a reflexão das especificidades na docência universitária. Acredita-se que as leituras e reflexões permitiram compreender a docência no Ensino Superior ressaltando a importância de aspectos formativos que nos preparem para a problemática e a complexidade envolvidas no ensinar e no formar no Ensino Superior; do formar profissionais, do formar pesquisadores e do formar professores.

## Referências

- ALMEIDA, M. I. **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012.
- BOLZAN, D. P. V.; POWACZUK, A. C. H. Docência universitária: a construção da professoralidade. **Revista Brasileira de Formação de Professores (RBFP)**, v. 1, n. 3, p. 90-104, 2009. Disponível em: <<http://www.facec.edu.br/seer/index.php/formacaoodeprofessores/article/view-File/113/162>>. Acesso em 16 jul. 2012.
- BOLZAN, D. P. V. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- BROILO, C. L. (Con)formando o trabalho docente: a ação pedagógica na universidade. In: LEITE, D.; GENRO, M. E. H.; BRAGA, A. M. S. (Orgs.). **Inovações e pedagogia universitária**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.
- COSTA, J. S. Docência no Ensino Superior: professor aulista ou professor pesquisador?. In: **Caderno discente do Instituto Superior de Educação**. Aparecida de Goiânia, ano 2, n. 2, p. 41-61, 2008.
- FERENC, A. V. F.; SARAIVA, A. C. L. C. Os professores universitários, sua formação pedagógica e suas necessidades formativas. In: DALBEN, Â. I. L. F. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autentica, 2010.
- FRANCO, M. E. D. P.; GENTIL, H. S. Identidades do professor de ensino superior: questões no entrecruzar de caminhos. In: FRANCO, M. E. D. P.; KRAHE, E. D. (Orgs.). **Pedagogia universitária e áreas de conhecimento**. Porto Alegre: EdiPucrs, Série RIES/PRONEX, v. 1, p. 39-58, 2007.
- ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. Movimentos construtivos da docência / aprendizagem: tessituras formativas. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Endipe, 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Endipe, 2010.
- LEITE, D.; GENRO, M. E. H.; BRAGA, A. M. S. Inovações pedagógicas e demandas ao docente na universidade. In: LEITE, D.; GENRO, M. E. H.; BRAGA, A. M. S. (Orgs.). **Inovações e pedagogia universitária**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.
- MACIEL, A. M. R. Aprendizagem docente na educação superior: construindo redes de formação. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Endipe, 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Endipe, 2010
- PÉREZ GÓMEZ, Á.; SACRISTÁN, J. G. **Comprender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- PRYJMA, M. F. O professor do ensino superior e a pesquisa. In: Seminário Redestrado - Nuevas Regulaciones em América Latina, 7., 2008, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires, 2008.

SERRANO, R. M. S. M. Conceitos de extensão universitária: um diálogo com Paulo Freire. **Grupo de Pesquisa em Extensão Popular**, v. 13, n. 8, 2013. Disponível em: <[http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/atividades/discussao/artigos/conceitos\\_de\\_extensao\\_universitaria.pdf](http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/atividades/discussao/artigos/conceitos_de_extensao_universitaria.pdf)>. Acesso em: 17 jun. 2012

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

VEIGA, I. P. A. Docência universitária na educação superior. **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2006.

WIELEWICKI, H. G. Prática de ensino e formação docente. In: LEITE, D.; GENRO, M. E. H.; BRAGA, A. M. S. (Orgs.). **Inovações e pedagogia universitária**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

ZEICHNER, K. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In: ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. (Orgs.). **Professora-pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.