

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ÉTICA E RESISTÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Patrícia de Sousa Oliveira – UFU (patisoli@gmail.com)

Vanessa T. Bueno Campos – UFU (ybcampos@ufu.br)

Resumo: A ausência de regulamentação assertiva sobre a formação para a docência universitária e a inconsistência das ações formativas promovidas nos espaços institucionais contribuem para a “cultura de desvalorização do pedagógico” na Educação Superior. A partir desta pesquisa, de natureza bibliográfica, apoiamos-nos nos trabalhos de Freire (1996), Zabalza (2004), Roldão (2005), Cunha (2008; 2018), Marcelo Garcia (2009), Almeida (2012), Campos & Almeida (2019) e Melo & Campos (2019) para analisar a repercussão da ausência dos saberes pedagógicos na constituição da identidade profissional de docentes universitários(as), bem como, refletir sobre a relevância de políticas institucionais para a implementação de ações de desenvolvimento profissional docente que contribuam com aprendizagem da docência e fomento da sua profissionalidade. A forma como o(a) professor(a) se enxerga na profissão é chamada de identidade profissional docente, a qual se desenvolve ao longo de toda a sua carreira. Influenciada pelo contexto pessoal, social, histórico, político e educacional, ela diz respeito à esfera individual da docência, enquanto a profissionalidade docente se refere ao processo coletivo de (re)significação da docência. As ações de desenvolvimento profissional docente são capazes de fortalecer a identidade profissional e a profissionalidade docente quando promovem a construção dos saberes didático-pedagógicos, respaldada na ação coletiva, na reflexão crítica sobre a prática, no embasamento teórico das discussões e na superação da dicotomia teoria-prática. Essa transformação em direção a uma formação no sentido mais amplo, qualidade do processo ensino-aprendizagem e promoção de uma educação emancipadora, deve ter como eixos a ética e a resistência e ser assumida como compromisso institucional da universidade e pessoal-profissional do(a) professor(a).

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional docente, Identidade profissional docente e Profissionalidade docente.

Introdução

A docência universitária tem passado por transformações que evocam a responsabilidade e o compromisso com um projeto pedagógico que contemple as diversas dimensões da formação humana e profissional. A condição da excelência profissional ou as titulações provenientes dos cursos de pós-graduação *lato* ou *strictu sensu* não garantem a base necessária para o exercício da docência na educação superior.

As diversas demandas que desafiam o trabalho docente evidenciam que o exercício da docência não é algo simples. E, diante da complexidade inerente ao exercício da docência, a formação de docentes universitários(as) deveria ser pensada e efetivada a partir da relação dinâmica entre a realidade histórica e a totalidade concreta em que atuam os(as) docentes.

A partir dessas considerações iniciais, propomos nesse estudo, analisar a repercussão da ausência dos saberes pedagógicos na constituição da identidade profissional de docentes universitários(as), bem como, refletir sobre um eixo orientador de ações de desenvolvimento profissional docente que seja capaz de contribuir com a aprendizagem da docência e fomento da sua profissionalidade.

O trabalho foi construído a partir da revisão da literatura e das reflexões oriundas das pesquisas realizadas pelas autoras no pós-doutorado e no doutorado em desenvolvimento. A pesquisa de natureza bibliográfica, com abordagem qualitativa subsidiou a análise e reflexões críticas e instigou as seguintes questões: Como os(as) professores(as) universitários(as) compreendem a docência? Como a formação inicial e contínua, amparadas na ética e na resistência podem contribuir com a constituição dos saberes docentes e promover a transformação da identidade docente?

Para tanto, apoiamo-nos em trabalhos de autores(as) que têm discutido as questões inerentes à pedagogia universitária, a identidade profissional e formação docente: Freire (1996), Zabalza (2004), Roldão (2005), Cunha (2008; 2018), Marcelo Garcia (2009), Almeida (2012), Campos & Almeida (2019) e Melo & Campos (2019). A partir do diálogo com os referenciais teóricos, construímos nosso artigo esperando contribuir para ampliar a discussão sobre desenvolvimento profissional docente na Educação Superior.

A complexidade do trabalho docente e os desafios da docência comprometida com seu tempo

O termo docência se origina da palavra latina *docere*, que significa ensinar, a qual é complementada por *discere*, que significa aprender (Soares & Cunha, 2010); assim, a docência refere-se ao exercício do magistério voltado para a aprendizagem, a atividade que caracteriza o trabalho do docente. Para Tardif & Lessard (2014), ela constitui-se como um trabalho socialmente reconhecido, realizado por um grupo de profissionais específicos, com formação específica, credenciados, e que executam suas atividades em um quadro organizacional relativamente estável e uniforme. Silva & Bento (2020), baseadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCN/2015), afirmam ser a docência um trabalho que produz conceitos, valores e ideias com finalidades vinculadas à concepção de homem/mulher que se deseja formar e de sociedade que se deseja construir.

O trabalho docente, nessa perspectiva, varia de acordo com as transformações da sociedade, cultura e tradição, que refletem no conjunto de conhecimentos que se deseja transmitir às novas gerações, bem como nos valores humanos e sociais a serem destacados. Da mesma forma, as concepções de ensino e de aprendizagem, função da instituição de ensino e papel do(a) professor(a) vão se alterando de acordo com as revoluções culturais, o avanço da ciência e da tecnologia, o desenvolvimento econômico e a influência das ideologias dominantes em cada época.

Na universidade, desde seu surgimento e afirmação como instituição social na Idade Média até os dias de hoje, o(a) professor(a) tem exercido um papel fundamental na produção e transmissão do conhecimento científico. A tomada da educação como política pública de Estado, o advento do capitalismo nas suas diversas formas e o fortalecimento da ciência como propulsora do desenvolvimento econômico têm transformado a docência universitária. Zabalza (2004) destaca essa mudança:

As funções formativas convencionais (ter um bom conhecimento sobre sua matéria e saber explicá-la) foram se tornando mais complexas com o passar do tempo e com o surgimento de novas condições de trabalho (massificação dos estudantes, divisão de conteúdos, incorporação de novas tecnologias, associação do trabalho em sala de aula com o acompanhamento da aprendizagem em empresas, surgimento dos intercâmbios e outros programas interinstitucionais, etc) (Zabalza, 2004, p.109).

Soares & Cunha (2010) discuten a questão da complexidade da docência no ensino superior, descrevendo elementos relacionados à natureza da profissão docente no contexto universitário. Dentre os aspectos levantados pelas autoras destacam-se: a configuração do trabalho docente através da exigência de uma multiplicidade de saberes, competências e atitudes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações; o caráter interacional entre os agentes do processo de ensino-aprendizagem, entre eles e o conhecimento, e entre o conhecimento e os objetivos formativos que envolvem a aprendizagem; o espaço de conexão de conhecimentos, subjetividades e culturas, entre teoria e prática, formação profissional e formação crítica e emancipatória.

A esses elementos, que traduzem a complexidade da ação docente, somamos uma questão de crescente importância nas últimas décadas: o avanço das tecnologias de informação e as consequentes mudanças nos padrões de uso da informação e comunicação, acesso ao conhecimento e processos de aprendizagem.

A acessibilidade de informações de todo tipo na rede, a diversidade de referências, o uso rápido e não refletido dos conteúdos, a interatividade proporcionada pelas redes e mídias sociais, e, até mesmo, o imperativo da expressão e manifestação dos estilos de vida e opiniões na internet, têm refletido nos processos de ensino-aprendizagem. A relação pessoal entre professor e aluno, e deles com o conhecimento, tem se alterado de forma bastante incisiva. Zabalza (2004), no entanto, adverte que, apesar de o acesso ao conhecimento poder ser realizado através dos mais diversos caminhos, a facilidade de acesso não supõe auxílio em relação à decodificação, à assimilação e ao aproveitamento dessa informação, nem garante a vinculação desse material com a prática profissional, por isso o centro da ação docente deve ser a aprendizagem.

Profundas mudanças, influenciadas pela tecnologia de informação e os meios de comunicação de massa, tornam mais tênues as fronteiras já diluídas pela globalização; e o saber, como instrumento de compreensão do homem e da sociedade, reveste-se de dimensões filosóficas, estéticas, políticas e éticas, em complementação à dimensão científica, antes considerada soberana e suficiente (Kawashita, 2003).

No contexto da Educação Superior, tais mudanças associadas ao processo de mercantilização da formação profissional têm dificultado, ainda mais, o abandono do pragmatismo e do tecnicismo pedagógico rumo à constituição de uma docência universitária comprometida com uma formação mais humanizadora e com a transformadora da sociedade.

Identidade profissional docente e profissionalidade docente: as faces individual e coletiva da significação da profissão do professor

Na universidade, embora o ensino seja a sua essência e razão de ser, dada a sua função formativa, historicamente, a produção acadêmica de pesquisa tem sido privilegiada e portadora de maior *status* social. Muitos professores universitários autodefinem-se mais sob o âmbito científico de pesquisadores e/ou bacharéis (como matemáticos, engenheiros ou médicos) do que como docentes universitários (Zabalza, 2004; Cunha, 2008; Melo, 2018). Cunha (2008) explica que, ao contrário dos outros graus de ensino, o professor universitário se constituiu tendo como base a profissão paralela que exerce ou exercia no mundo do trabalho, de modo que, a ideia do ‘quem sabe fazer sabe ensinar’ deu sustentação à lógica do recrutamento dos docentes na educação superior.

Segundo Almeida (2012) essa resistência em assumir a docência universitária como profissão essencialmente pedagógica, portanto, portadora das contribuições do campo da pedagogia e da didática devem-se: à crença na neutralidade científica como elemento de sustentação das práticas; à influência do paradigma hegemônico que defende a prevalência dos conteúdos específicos sobre os de natureza humanizadora; e à sua referencialidade assentada sobre as práticas profissionais específicas realizadas em outros espaços sociais.

A ausência de legislação que incentive, oriente e regule adequadamente essa formação é um dos fatores responsáveis por este cenário. Restrita ao artigo 66 da LDB 9.394/96, a preparação para o exercício do magistério superior deverá ser realizada em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado (Brasil, 1996). E, embora formalmente os programas de pós-graduação explicitem o desejo de formar professores universitários, na prática privilegiam a formação de pesquisadores para áreas específicas da ciência, sem oferecer subsídios teóricos e práticos para a aprendizagem da docência no ensino superior.

Tendo o ensino como atividade que se faz na prática pela prática, os docentes universitários têm exercido a sua docência de forma intuitiva, reprodutiva, acrítica e alienada (Dias de Sousa, 2020). Para a autora, tal situação contribui para que a docência não seja

valorizada enquanto profissão e potencialidade investigativa, negando seu corpo de conhecimentos próprios, necessários a serem apreendidos e produzidos pela via científica.

Gauthier (2013), ao alertar sobre a concepção da docência como um “ofício sem saberes”, aponta várias ideias preconcebidas acerca da docência: basta saber o conteúdo; basta ter talento; basta ter bom senso; basta seguir a sua intuição; basta ter experiência; ou, basta ter cultura. O autor ainda destaca que, da mesma forma como essas crenças dificultam a constituição de um saber pedagógico, do mesmo modo, a versão universitária reducionista e científica nega a complexidade do ensino e impede o surgimento de um saber profissional.

Tais representações acadêmicas sobre a docência universitária, fortemente alicerçadas na exclusividade da competência científica dos docentes e/ou nos modelos culturais de suas trajetórias estudantis (Cunha, 2018), impactam fortemente a forma como eles significam a sua profissão, definem seus papéis no processo de ensino-aprendizagem e orientam suas práticas de ensino. Isso ocorre, também, porque os professores constroem para si identidades profissionais, não só a partir de suas escolhas ideológicas, nas quais se baseiam naquilo que acreditam ser a função social da universidade e, por conseguinte, de seu trabalho, mas também a partir de seus saberes e das condições de seu trabalho (Brito & Cortela, 2020).

Traduzida como a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros, a identidade profissional docente constitui-se como uma construção do seu eu profissional, que evolui ao longo de sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contexto político (Marcelo Garcia, 2009b), integrando crenças, valores, compromissos, saberes, experiências e condições materiais de exercício da profissão. Para Pimenta & Anastasiou (2005, p.77):

Uma identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão, na revisão constantes destes significados, na revisão ou reafirmação das tradições, no confronto entre teorias e práticas, na construção de novas teorias e novas práticas, na relação com outros professores, nas instituições de ensino, “constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor.

Desta forma, entendendo que a identidade docente não é algo que se possui, mas que se desenvolve ao longo da vida, de forma individual e coletiva, é necessário que haja

investimento em novas formas de viver e aprender a docência, a fim de problematizá-la, questioná-la, compartilhá-la e ressignificá-la. Para tanto, é imprescindível que, para além da condição híbrida que permeia sua identidade, posto que ser professor decorre de ser determinado profissional, especialista e pesquisador (Cruz, 2017) se recupere o caráter primordial da docência universitária ao focar na sua atividade de ensinante.

Zabalza (2004) defende que a recuperação da natureza profissional da atividade docente exige como condição prévia a sua separação de outras dimensões que caracterizam e completam a identidade da ocupação de professor universitário, favorecendo a compreensão de que ser um bom professor é diferente de ser um bom pesquisador ou bom administrador. Pimenta e Anastasiou (2005) destaca que para a construção da identidade é necessário que o docente busque reelaborar os saberes inicialmente tomados como verdades, em confronto com as práticas cotidianas, buscando refletir coletivamente sobre elas, de forma a fortalecer tantos os vínculos quanto a práxis. Brito & Cortela (2020) afirmam que muitas vezes é preciso desconstruir uma identidade e construir outra, no sentido da profissionalização docente, superando a concepção de docência como atividade amadora, vocacional, provisória e/ou complementar.

Para alguns autores, como Contreras (2002) e Cunha (2004), a profissionalização da docência, é a grande forma de resistência contra essa situação. Aspectos como ideal, objetivo social, regulamentação profissional, conceito, formação acadêmica inicial e continuada, conteúdos específicos da área e, principalmente, conteúdos da área pedagógica precisam ser definidos a fim de orientarem a profissionalização da docência (Pimenta & Anastasiou, 2005)

De acordo com Imbernón (2011), o conceito de profissão não é neutro nem científico, mas é produto de um determinado conteúdo ideológico e contextual; uma ideologia que influencia a prática profissional. O autor destaca que há uma diferença entre os conceitos de profissionalização e profissionalidade, segundo as quais profissionalidade diz respeito às características e capacidades específicas da profissão; e, profissionalização, ao processo socializador de aquisição de tais características.

Cunha (2008, p.31) defende que, no caso da docência, o uso do termo profissionalidade é mais adequado que profissão, pois:

[...] o exercício da docência nunca é estático e permanente; é sempre processo, é mudança, é movimento, é arte; são novas caras, novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos, novas interações.

A autora destaca, ainda, que esta nova concepção vai de encontro à histórica premissa do trabalho docente, que o reduz ao ensinamento de um conjunto de conhecimentos estabelecidos e legitimados pela ciência e pela cultura. Para esta profissionalidade tradicional, bastariam características como: erudição, segurança, metodologia de demonstração, disciplina silenciadora dos estudantes, etc.

Desta forma, a profissionalidade, em seu sentido amplo, estaria ancorada em quatro elementos essenciais: o reconhecimento social da especificidade da função associada à atividade; o saber específico indispensável ao desenvolvimento da atividade e sua natureza; o poder de decisão sobre a ação desenvolvida e autonomia do seu exercício; e a pertença a um corpo coletivo que partilha, regula e defende o saber necessário, o exercício da função e o acesso a ela (Roldão, 2005).

Em seu estudo de revisão integrativa sobre o tema, Gorzoni & Davis (2017, p.1406), conseguem chegar a um consenso sobre o conceito de profissionalidade docente, entre os autores estudados, pelo qual ele pode ser entendido como o “processo de constituição das características específicas da profissão – como aquisição dos conhecimentos necessários ao desempenho de suas atividades, assimilação de saberes pedagógicos, desenvolvimento de atitudes, valores, habilidades e/ou competências para aperfeiçoar o exercício docente”.

Constituindo-se como duas faces do processo de constituição das características específicas da profissão, identidade e profissionalidade docente atuam e modificam-se uma à outra de acordo com a transformação dos cenários, dos conhecimentos construídos, do abandono de velhas ideias e concepções, da experimentação de novas práticas, das vivências de realidades mais (ou menos) opressivas. Atuando sobre este espaço de intersecção, as ações de desenvolvimento profissional precisam estar ancoradas na ação coletiva, na reflexão sobre a prática, no embasamento teórico das discussões e na superação da dicotomia teoria-prática em direção a uma práxis transformadora.

Desenvolvimento Profissional Docente: ética e resistência como eixos orientadores da aprendizagem da docência

Ser professor requer a construção ininterrupta de saberes e fazeres, porque sua atividade é permeada por condicionantes sociais, culturais, políticos, institucionais,

profissionais e pessoais; por ser uma profissão marcada pela pluralidade de aspectos e dimensões, exige uma formação peculiar, sendo necessário aprendê-la (Melo & Campos, 2019). Assim, a aprendizagem da docência, como atividade complexa, faz-se necessária e urgente, tanto no nível de formação inicial como no de formação continuada dos que já atuam no sistema de ensino superior.

Quando falamos de aprendizagem da docência, podemos dois termos importantes devem ser destacados: formação docente e desenvolvimento profissional docente. Comumente utilizados como sinônimos, é importante destacar as suas especificidades. Segundo Fiorentini & Crecci (2013), o termo Desenvolvimento Profissional Docente surgiu para demarcar uma diferenciação com a ideia de formação docente como um movimento “de fora para dentro” baseado em cursos, oficinas e treinamentos que não estabelecem relação com o cotidiano e com as práticas profissionais. Garcia (2009a) justifica o uso do termo “desenvolvimento” para destacar o caráter de evolução e continuidade da formação docente, rompendo com a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada.

Neste sentido, a formação é parte que integra o desenvolvimento profissional docente, o qual pode ser entendido como o processo gradual e ininterrupto no qual o professor progride por meio das descobertas pessoais e coletivas, articulando a formação com os demais aspectos da atuação profissional docente como: contexto social de atuação, ética, condições sociais e materiais de trabalho, carreira, salário, jornada e avaliação profissional (Almeida, 2012).

No Brasil, embora o desenvolvimento profissional docente na educação superior tenha sido objeto de várias pesquisas nos últimos anos, as políticas públicas e ações institucionais de promoção tem sido pontuais e escassas. Almeida (2012) e Campos e Almeida (2020), nos advertem que as ações historicamente voltadas a fornecerem subsídios à atuação dos docentes universitários, em geral, são marcadas pelo caráter episódico, centradas no professor e nas suas práticas de maneira individual, não têm dado conta de propiciar o aprofundamento dos conhecimentos e da reflexão específicos da docência.

Campos e Almeida (2019) defendem que a aprendizagem profissional da docência, no âmbito universitário, precisa ser compreendida na perspectiva de processo, ou seja, uma aprendizagem que se dá durante a trajetória de vida docente e não apenas como uma etapa isolada de seu processo no percurso formativo, de forma a possibilitar, gradualmente, a compreensão do significado de sua ação, contribuir para a constituição da sua autonomia e (trans)formação das concepções docentes a partir dessa compreensão.

Tardif e Lessard (2014, p.29) afirmam que o trabalho atua modificando profundamente a identidade do trabalhador: pois “o ser humano torna-se aquilo que ele faz”. Os autores destacam que: “o agir, quer dizer, a práxis, deixa então de ser uma simples categoria que exprime as possibilidades do sujeito humano de intervir no mundo, e torna-se a categoria central através da qual o sujeito realiza a sua verdadeira humanidade”.

Segundo Melo & Campos (2019) a implementação de políticas de formação de docentes em contexto de trabalho nas IES envolvem a discussão do papel social da instituição, dos pressupostos teórico-metodológicos da produção do conhecimento e dos impactos relacionados às diretrizes de outros órgãos gestores, definidores dos processos de avaliação da produtividade; além disso, as IES deverão propiciar condições efetivas de formação, como disponibilidade de horários, infraestrutura e incentivos para que seus professores possam e queiram participar das ações formativas. Participar ativamente dos tempos e espaços de formação continuada deve ser parte constitutiva do exercício da docência na universidade.

Pensar num novo tipo de formação docente exige o afastamento da sua concepção instrumental, centrada apenas na dimensão organizativa e operacional das atividades de ensino, para a assunção de uma didática que abarque as dimensões epistemológica e político-ideológica pressupostas nas ações de ensino (Almeida, 2012). É necessário abandonar o conceito obsoleto de que formação é a ‘atualização’ científica, didática e psicopedagógica do professor, para adotar um conceito de formação que consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria (Imbernón, 2012), procurando evitar a tecnicização da reflexão, que contribui com a desqualificação do professor ao transformar seus saberes em saberes-fazeres, equiparando-os a tutores e monitores de aprendizagem (Pimenta, 2008). Deve fugir das soluções tecnicistas e esclarecer seu conceito de qualidade, formação de pessoa e de profissional, incentivar os docentes a falar da vida, da realidade, de seu repertório e dos alunos, de seus desejos e desafios, de suas dificuldades, de sua capacidade de criar (Castanho, 2007).

As concepções de formação de professores, antes a partir da ótica da capacitação e do treinamento devem dar lugar a uma outra abordagem: a análise crítico-reflexiva das práticas docentes. Os saberes dos professores, como são mobilizados e construídos no cotidiano escolar são relevantes e devem ser considerados como balizadores dos processos formativos, pois é por meio deles que os professores se identificam com a profissão docente (Melo, 2018).

A depender das abordagens e referenciais adotados, das escolhas e rupturas feitas durante o processo, o desenvolvimento profissional docente pode ser orientado pelo imaginário social, por ideologias dominantes na sociedade e formas de existência profissional já instaladas no exercício cotidiano dos professores que atuam no ensino superior, ou constituir-se como fator promotor de ressignificação dos elementos constitutivos da docência universitária.

Existem diversas formas de se pensar e promover o desenvolvimento profissional docente na direção de romper com o paradigma tradicional da educação a fim de promover inovações pedagógicas que resultem em novas formas de se viver a docência, de promover a aprendizagem e de ser universidade. Cunha (2008) acredita que investir numa formação consistente que dê argumentos ao professor no embate epistemológico e político que se estabelece no seu campo de atuação constitui-se como parte importante de um processo de resistência. Pois, afinal, os professores estão a todo tempo sob o risco de lhes serem subtraídos seus ideais de educação, suas possibilidades de atuação, sua autonomia de trabalho e seu tempo de reflexão e aprendizado.

Para atuar em favor da educação democrática e emancipatória, o desenvolvimento profissional docente precisa ser orientado, imprescindivelmente, pelos pressupostos da ética. Tal qual defende Magalhães (2015), é necessário assumir uma docência universitária totalmente imbuída de significados éticos, a qual só existe na relação intrínseca com a existência do Outro.

Segundo Freire (1996, p.86) “ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra”. Neste sentido, “a ética atua como dimensão fundante do trabalho competente do professor, uma vez que no espaço da ética, somos levados a questionar a finalidade do trabalho educativo, a sua significação, o seu sentido: Para que ensinamos? Para que realizamos nosso trabalho? Que valores estão presentes nas nossas ações? Que princípios fundamentam essas ações?” (Rios, 2009, p.17-18). E é no agir cotidiano do professor, através das suas escolhas e renúncias, “no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade” (Freire, 1996, p.107). É no exercício da sua profissionalidade que vai transparecer seu compromisso com os valores humanos do respeito, da integridade, da solidariedade e da justiça.

Em acordo com o que afirma Zabalza (2004), é fundamental que o compromisso com a ética seja orientador do desenvolvimento profissional dos docentes, assumindo seus deveres

com relação aos estudantes, à profissão, aos outros professores, à instituição onde trabalha e à sociedade.

O percurso de construção e reconstrução da identidade do professor parte da concepção de que o conhecimento não é absoluto e de que as experiências e práticas precisam estar ancoradas em princípios éticos, de autonomia, investigativos, críticos e reflexivos. A formação do professor deve se basear nesses pressupostos, encorajando-o a buscar seus saberes através da sua experiência profissional, da sua realidade social e do seu contexto histórico (Fernandez & Ronca, 2010, p.55).

Desta forma, pensar ações que contribuam com a ressignificação da identidade docente, com a formação no sentido mais amplo, com a qualidade do processo ensino-aprendizagem e promoção de uma educação emancipadora, deve ser compromisso institucional da universidade e pessoal-profissional do(a) professor(a).

Considerações finais

O trabalho docente na Educação Superior, apesar de ancorado na tríade ensino-pesquisa-extensão, historicamente tem privilegiado as atividades de pesquisa em detrimento do ensino. A formação em nível de pós-graduação, orientada por políticas reguladoras insipientes, não asseguram uma formação docente adequada, tampouco contribuem para a constituição de uma identidade profissional docente consistente. O(a) docente universitário(a) tem se identificado mais sob o âmbito de sua formação profissional de bacharel, preterindo e desvalorizando os conhecimentos didático-pedagógicos inerentes ao exercício da profissão.

Defendemos, neste trabalho, a importância do fortalecimento do sentido pedagógico da profissão docente na Educação Superior e da superação das concepções estereis de docência. É necessário que o(a) docente universitário(a) assuma-se prioritariamente professor(a) e dedique-se a aprender a docência, de modo a construir uma nova profissionalidade.

Resistir às velhas formas de ensinar, baseadas no autoritarismo, na passividade, no tecnicismo, na reprodução da sociedade e no compromisso com o mercado deve ser

imperativo na elaboração de programas e ações que visem a formação didático-pedagógica do(a) professor(a) universitário(a).

O desenvolvimento profissional docente, ancorado nas dimensões ética e política do trabalho educativo, pode contribuir com a aprendizagem da docência a partir da perspectiva investigativa, de questionamento sobre os sentidos e os fins das práticas pedagógicas, de reflexão crítica sobre a realidade vivenciada e reconhecimento da educação como agente transformador da sociedade.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, M. I. (2012) *Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais*. São Paulo: Cortez.
- BRASIL. (1996) Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- BRITO, T. T. R. & CORTELA, B. S. C. (2020) A condição da docência universitária no contexto atual das universidades: marcas históricas, realidade e perspectivas. *Revista de Iniciação à Docência*, Jequié, v. 5, n. 1, p. 9-23, maio. DOI: 10.22481/rid-uesb.v5i1.6805. Recuperado de: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rid/article/view/6805>
- CAMPOS, V. T. B. & DE ALMEIDA, M. I. (2019). Contribuições de ações de formação contínua para a (trans) formação de professores universitários. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 20, n. 43, p. 21 – 50. DOI: 10.5965/1984723820432019021. Recuperado de: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723820432019021>.
- CASTANHO, M.E. (2007). Pesquisa em Pedagogia Universitária. In: CUNHA, Maria Isabel da et al. (orgs.). *Reflexões e práticas em docência universitária*. Campinas: Papirus. p. 63-73. ISBN: 9788530808303.
- CONTRERAS, J. (2002). *Autonomia de professores*; tradução de Sandra Trabucco Valenzuela; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez.
- CUNHA, M.I. (2004). A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. Curitiba: Champagnat. p. 31-42.
- CUNHA, M.I. (2018). *Docência na Educação Superior: a professoralidade em construção*. *Educação*, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 6-11, jan./abr. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29725/16841>. DOI: 10.15448/1981-2582.2018.1.29725.
- CUNHA, M.I. (2008). *Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária*. Pró-Reitoria de Graduação da USP.
- CRUZ, G.B. (2017). Didática e docência no ensino superior. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos RBEP-INEP*, v. 98, p. 672-689.
- DIAS DE SOUSA, W.D. (2020). Didática para o desenvolvimento na formação e prática de professores universitários. *Paideia*, v. 1, p. 89-116.
- FERNANDEZ, A. B. & RONCA, A.C.C. (2010). Profissionalidade Docente No Ensino Superior: Um Estudo Sobre O Professor Sem formação pedagógica Formal. *Revista Educação Em Questão*, vol. 37, nº 23, abril. Recuperado de: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/3977>.

- Fiorentini, D., & Crecci, V. (2013). Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? *Formação Docente – Revista Brasileira De Pesquisa Sobre Formação De Professores*, 5(8), 11–23. Recuperado de <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/74>
- FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- GARCIA, C. (2009) A identidade docente: constantes e desafios. *Formação Docente*, 1 (1), 109-131. Recuperado de: <https://idus.us.es/handle/11441/29196>.
- GAUTHIER, C. (2009). Ensinar: ofício estável, identidade profissional vacilante. GAUTHIER, Clermont. et al. *Por uma teoria da Pedagogia*. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí-RS: Editora INIJUI, 2013. p. 17-37.
- GORZONI, S.P. & DAVIS, C.L.F. (2017). O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1396- 1413, out./dez. ISSN eletrônico 1980-5314. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053144311>
- IMBERNÓN, F. (2012). *Inovar o ensino e a aprendizagem na universidade*. Tradução de Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez.
- IMBERNÓN, F. (2011). *Formação docente e profissional: formar-se a mudança e a incerteza*. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez.
- KAWASHITA, N. (2003). A docência universitária e a reforma educacional brasileira nos anos 90. In: MALUSÁ, S.; FELTRAN, R. C. S. (orgs.). *A prática da docência universitária*. São Paulo: Factash Editora. p. 11-38.
- MAGALHÃES, S.M.O. (2015). A atitude do professor ensina, seu gesto fala: a trama da dimensão ética no campo da docência universitária. *Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, Campo Grande, n. 39, p. 199-212, jan./jun. ISSN Eletrônico: 2318-1982. Recuperado de: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/480>.
- MARCELO GARCÍA, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. Recuperado de <https://idus.us.es/handle/11441/29247>
- MELO, G. F. & CAMPOS, V. T. B. (2019). Pedagogia Universitária: por uma política institucional de desenvolvimento docente. *Cadernos de Pesquisa*, v. 49, p. 44-62. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/cp/a/TyvzMrmKzC3M7GSSykM8NcC/abstract/?lang=pt>
- MELO, G. F. (2018). *Pedagogia Universitária: aprender a profissão, profissionalizar a docência*. Curitiba: CRV. 210 p.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. (2005). *Docência no ensino superior*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- PIMENTA, S.G. (2008). Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3. ed. São Paulo: Cortez. p. 17-89.
- RIOS, T. A. (2009). *Ética na docência universitária: a caminho de uma universidade pedagógica*. São Paulo: Universidade Nove de Julho. Recuperado de http://www.prpg.usp.br/uploads/Caderno_9_PAE.pdf
- ROLDÃO, M. C. N. (2005). Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: estudos sobre educação*, Presidente Prudente, v. 12, n. 13, jan./dez. Recuperado de <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1692>
- SILVA, E. F. & BENTO, A. L. (2020). Concepções e discursos sobre a docência: tensões, embates e perspectivas. *Ensino em Re-Vista*, Uberlândia, v. 27, n. 1, p. 15-39, jan./abr. DOI: <https://doi.org/10.14393/er-v27n1a2020-1>. Recuperado de: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1983-17302020000100015&lng=issopt&nrm=iso&tlng=pt.
- SOARES, S. R. & CUNHA, M. I. (2010). *Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade*. Salvador: EDUFBA. Recuperado de: <https://books.scielo.org/id/cb>. DOI: <https://doi.org/10.7476/978852321198>.
- TARDIF, M. & LESSARD, C. (2014). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 9. ed. Rio Janeiro: Vozes.

XIII Seminario Internacional de la RED ESTRADO

Dos décadas de estudios sobre el trabajo docente: existir, resistir y construir nuevos horizontes

ZABALZA, M. A. (2004). Os professores universitários. In: ZABALZA, Miguel A. *O Ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artemed. p.105-144.