

**FACULDADE CATÓLICA DE ANÁPOLIS
INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA**

**O DOCENTE DO ENSINO UNIVERSITÁRIO E SEUS DESAFIOS
PROFISSIONAIS NA EDUCAÇÃO ATUAL**

PAULO APARECIDO MORAIS

**ANÁPOLIS
2013**

PAULO APARECIDO MORAIS

**O DOCENTE DO ENSINO UNIVERSITÁRIO E SEUS DESAFIOS
PROFISSIONAIS NA EDUCAÇÃO ATUAL**

Artigo apresentado à Coordenação da Faculdade Católica de Anápolis, como requisito imprescindível para a obtenção do título de Especialista em Docência Universitária, sob a orientação da Prof^a. Esp. Aracelly Rodrigues Loures Rangel.

**ANÁPOLIS
2013**

PAULO APARECIDO MORAIS

**O DOCENTE DO ENSINO UNIVERSITÁRIO E SEUS DESAFIOS PROFISSIONAIS
NA EDUCAÇÃO ATUAL**

Artigo apresentado à Coordenação da Faculdade Católica de Anápolis como parte imprescindível para a obtenção do título de Especialista em Docência Universitária.

Aprovado em _____ de _____ de _____

BANCA EXAMINADORA

**PROFA. ESP. ARACELLY LOURES RANGEL
ORIENTADORA**

**PROFA. Ma. MÁRCIA SUMIRE KUROGI
CONVIDADA**

**ANÁPOLIS
2013**

“A forma como a criança foi educada vai determinar e refletir em suas atitudes futuras no meio em que vive”

Paulo Morais

O DOCENTE DO ENSINO UNIVERSITÁRIO E SEUS DESAFIOS PROFISSIONAIS NA EDUCAÇÃO ATUAL

Paulo Aparecido Morais¹
Profa. Aracelly Rodrigues Loures Rangel²

RESUMO: O professor universitário, no mundo atual, torna-se um educador crítico, reflexivo e aberto às mudanças, trabalhando em clima colaborativo, contribuindo com os projetos e missões institucionais. Portanto, neste artigo, buscou-se compreender a importância da docência universitária enquanto elemento necessário ao desenvolvimento cultural e desenvolvimento humano em geral, através de uma pesquisa qualitativa, como método, bibliográfica, no que tange aos meios de investigação e explicativa, ao se referir aos fins. Assim, como pilares básicos para a busca das informações, tiveram-se como objetivos uma abordagem da compreensão sobre o ensino universitário e a competência do professor deste, uma vez que ele deve interagir com as mudanças sofridas na educação e avaliar os desafios da docência universitária na realidade brasileira. Paratanto, foi necessário dividir o trabalho em seis tópicos básicos, a saber: a introdução, a docência no Ensino Superior Universitário; a competência do docente universitário; a exigência de uma formação adequada aos professores universitários; o desafio de novas práticas participativas e as considerações finais. Com tudo isso, foi possível compreender que a estrutura educacional tem mudado, que a educação, antes vista de forma individual, ampliou seus horizontes, pois todos os seus integrantes ou componentes estão conectados, e que existe a possibilidade de se educar de maneira integrada, o que fez a educação saltar para uma situação diferenciada com possibilidade de influência mútua entre diferentes fontes do saber, atravessando, assim, uma visão de cunho coletivo da própria aprendizagem.

Palavras-chave: Desafios. Docência. Ensino Superior. Formação

INTRODUÇÃO

A história da humanidade doutrina à ininterruptão do alargamento da ciência e Jacques Le Goff (1924) ressalta que em que cada momento possui seus problemas, que podem ser resolvidos ou deixados de lado. Nesse contexto, um dos mentores responsáveis por unificar as muralhas seculares da ciência, conhecido pelo nome de docente universitário, tem encarado verdadeiros desafios no momento pátrio.

¹ Graduado em Direito pela UniEVANGÉLICA-Faculdade de Direito de Anápolis e Graduando em História pela PUC-Goiás.

² Graduada em Letras (Português/Inglês) pela Faculdade Anhanguera Educacional; Especialista em Assessoria Linguística e Revisão Textual pela Universidade Estadual de Goiás (UEG); Pós-Graduada em Redação e Oratória pela Faculdade Barão de Mauá.

Com a chegada da era da informação tecnológica, responsável por contrastar determinados conhecimentos e manter a acessibilidade à informação, mas deixando a desejar quanto à capacidade de absorvê-la, amplas alterações podem ser observadas na docência universitária. Nesse sentido, a excelência e a qualidade docente são metas a serem alcançadas pelo professor no âmbito da capacitação do conhecimento.

Portanto, é de suma importância compreender o papel deste “novo” docente, conforme aponta Barreto (2002), uma vez que ele deve interagir com todas as mudanças sofridas na área educacional do ensino universitário, e com os desafios enfrentados por ele, já que os meios e recursos e as tecnologias interativas são apontadas como responsáveis por mudanças estruturais na formação de professores.

A formação de professores está partida, como partida está a universidade, entre seu território real, profundamente afetado por uma dotação orçamentária cada vez mais minguada, e seus braços virtuais, com acesso a outros recursos, fontes, moedas e ordens, por meio de consórcios como a Universidade Virtual Pública do Brasil (BARRETO, 2003, p. 282).

Nesta amplitude, este artigo tem como objetivos principais identificar e avaliar os desafios que a docência no Ensino Superior enfrenta na realidade brasileira. Com este intuito, o ponto de vista metodológico deste estudo foi desenvolvido em uma abordagem qualitativa, pois de acordo com Pezzolo (2007) citando Duarte (pág. 18), expõe que a pesquisa qualitativa é traduzida por aquilo que não pode ser mensurável, pois a realidade e o sujeito são elementos indissociáveis, através de uma pesquisa bibliográfica, visto que os critérios solicitados para isto foram cumpridos.

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda a bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debate que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas quer gravadas. Marconi e Lakatos (2008, p. 57),

Esta explicação ficou ainda mais clara ao perceber que: “a bibliografia pertinente oferece meios para definir, resolver, não somente problemas já conhecidos, como também explorar novas áreas onde os problemas não se

cristalizaram suficientemente” (MANZO, 1971, p. 32 apud MARCONI; LAKATOS, 2008, p. 57), o que deixa claro que uma pesquisa bibliográfica não é apenas repetição de algo que já foi escrito sobre certo tema, mas sim que propicia o exame de um assunto sob novo olhar.

Para tanto, estruturou-se o artigo em seis tópicos diretamente ligados ao tema, iniciando com a introdução e que versam sobre a docência no Ensino Superior; à competência do docente e sua formação adequada; e os desafios de novas práticas participativas, enfrentados por este, finalizando com as considerações finais.

1 A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR UNIVERSITÁRIO

A educação é uma prática social que está ligada a todos os tipos de instituições e as mudanças que ocorreram na estrutura da sociedade contemporânea justificam o entendimento desta educação como um fenômeno plurifacetado, uma vez que pode ocorrer dentro ou fora das instituições e em vários âmbitos sociais.

Barbosa (2001) comenta que no caso da Educação Superior, um dos condicionantes mais fortes da docência universitária é o estabelecimento em que o professor exerce sua atividade. Esta será determinada de acordo com a missão da instituição e as conseqüentes funções priorizadas. Dependendo da mantenedora, governamental ou privada, com administração federal, estadual ou municipal, o pensar e o exercer a docência serão compreendidos de maneiras diferenciadas.

No Brasil, existe uma variedade de tipos de Instituições de Ensino Superior (IES). Pela LDB/96, as IES se dividem, segundo a organização acadêmica, em: Universidades e Não-Universidades – Centros Universitários, Faculdades Integradas e Institutos ou Escolas Superiores. Dos 973 estabelecimentos de Ensino Superior, 153 são universidades e 820 não-universidades na opinião de Morosini, (2000).

O autor supramencionado ainda expõe que a Universidade é aquela que procura desenvolver ensino, pesquisa e extensão, ter uma autonomia didática, administrativa e financeira e congregar um corpo docente com titulação significativa de mestrado e doutorado. Os centros universitários também possuem certa autonomia, entretanto, não são obrigados a desenvolver pesquisas; já as faculdades

e institutos superiores não possuem nenhuma autonomia, e oferecem, apenas, cursos de graduação ou pós-graduação *lato-sensu*.

A concepção de que a formação do professor universitário se fundamenta, atualmente, em atividades de pesquisa tem constituído o perfil do profissional desenvolvido nas últimas décadas. Entretanto, nem sempre foi assim. Na tese de Cunha (1993), o modelo histórico do ensino superior no Brasil, em seus primórdios, estava mais preocupado com a formação profissional do que com a geração de novos conhecimentos.

Cunha (1993) ainda coloca que em décadas de 60 e 70, acompanhando o modelo desenvolvimentista que permeou as políticas públicas, a universidade foi vista como um possível espaço privilegiado para a produção de um conhecimento necessário para fortalecer o Estado Nacional. Por outro lado, o estado autoritário desse período adotou essa estratégia para diminuir e, até mesmo, anular a idéia clássica da universidade, onde o pensamento crítico e universal era a tônica, o que possibilitaria a liberdade e a contestação.

Morosini (2000), disciplina que a análise feita sobre essa concepção reducionista da formação de professores como investigadores especialistas em um determinado conhecimento, muitas vezes fracionado, não tem o intuito de negar a importância da investigação como parte da função do docente universitário. Ao contrário, a idéia é fortalecer essa perspectiva, passando-a pelo crivo da crítica. O problema não está na formação para a pesquisa, mas na concepção de conhecimento que se instala no mundo ocidental, quase que hegemonicamente, dando suporte ao paradigma da ciência moderna.

A visão mecanicista de mundo, em que a neutralidade e a quantificação tomaram dimensões preponderantes, definiu os alicerces da ciência moderna, tendo como pressuposto as mesmas bases. O predomínio da razão instrumental sobre as demais dimensões do conhecimento humano tomou proporções intensas, banindo do mundo acadêmico a possibilidade de trabalhar com as subjetividades e de privilegiar a condição ética de acordo com os dizeres de Cunha (1993).

Nessa perspectiva, o professor, ao especializar-se, constrói uma competência técnico-científica em algum aspecto de seu campo de conhecimento, mas pode caminhar com prejuízo rumo a uma visão mais ampla, abrangente e integrada de sociedade (CUNHA, 1993). Nem mesmo os espaços para discutir a universidade, suas funções e relações são privilegiados nos currículos, como se a

ciência pudesse ser feita fora das relações de poder que regulam o institucional e o estrutural. Nesse sentido, como quase todos os profissionais de sua época, o docente acadêmico pode se tornar um conhecedor especializado e um ignorante generalizado.

2 A COMPETÊNCIA DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO

O docente universitário, parte do princípio de que sua competência incide em um determinado domínio, ou seja, a sua área de conhecimento científico. Segundo Bourdieu (1983), o campo científico e a competência científica do professor resultam da conjunção entre atribuição técnica e poder social, sendo a primeira definida no próprio campo científico pelos pares.

Pimenta e Anastasiou (2002, p. 71) concluem que:

Nos processos de formação de professores, é preciso considerar a importância dos saberes das áreas de conhecimento (ninguém ensina o que não sabe), dos saberes pedagógicos (pois o ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do ser humano), dos saberes didáticos (que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas), dos saberes da experiência do sujeito professor (que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida). Esses saberes se dirigem às situações de ensinar e com elas dialogam, revendo-se, redirecionando-se, ampliando-se e criando.

Neste sentido, Gonçalves (1994) exemplifica que um dos índices para se medir a qualificação do corpo docente na área de conhecimento é o Índice de Qualificação do Corpo Docente (IQCD), conferindo pesos diferentes para os professores de acordo com os cursos de pós-graduação, títulos em especialidade, mestrados e doutorados que eles possuem.

Para Perrenoud (1999 apud FARIA, 2011), não existe uma noção clara e partilhada das competências, neste caso, faz-se necessário, mais do que definir, e sim conceituá-las por diferentes ângulos. Assim, pode-se dizer que uma competência permite *mobilizar* conhecimentos a fim de se enfrentar uma determinada situação (grifo nosso). Ser competente, não significa utilizar de regras decoradas ou aprendidas, mas, ter a capacidade de lançar mão dos mais variados recursos, de forma criativa e inovadora, no momento e do modo necessário. A competência abarca, portanto, um conjunto de coisas.

Ao se referir à competência pedagógica do professor universitário, deve-se ressaltar a sua formação profissional. Atualmente, as Instituições de Ensino Superior (IES) não adotam uma forma uniforme para selecionar, mas avalia de forma clara, em seus critérios de seleção, a formação deste profissional, esquecendo-se, por várias vezes, da parte pedagógica, levando em conta somente o conhecimento do professor e o domínio que o mesmo possui da matéria que será lecionada (FARIA 2011).

A formação deste profissional deve ser visualizada tanto no aspecto do conhecimento, quanto do aspecto pedagógico, pois segundo (LIBÂNEO, 2008, p. 27): “A formação profissional é um processo pedagógico, intencional e organizado, de preparação teórico-científica e técnica do professor para dirigir competentemente o processo de ensino”.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), artigo 39, diz que: “A educação profissional integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (BRASIL, 1996). Ou seja, faz-se necessário que o docente continue em formação, para seu pleno desenvolvimento.

3 A EXIGÊNCIA DE UMA FORMAÇÃO ADEQUADA AOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

Uma característica da docência universitária é a indisociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Fazem parte dessa indisociabilidade tanto a produção do conhecimento, quanto a sua socialização. Este fator direciona para uma atividade reflexiva e problematizadora do futuro profissional, que articula componentes curriculares e projetos de pesquisa e de intervenção, levando em consideração que a realidade social não é objetivo de uma disciplina e isso exige o emprego de uma pluralidade metodológica. A pesquisa e a extensão da docência precisam interrogar o que se encontra fora do ângulo imediato de visão (VEIGA, 2010).

Ao se referir à prática docente, faz-se necessário considerar o movimento da participação, formado pelo: professor/aluno/conhecimento, pois estes estão ligados diretamente aos condicionantes sociais e psicológicos que constituem o ensino viabilizado pela prática docente.

Já no que diz respeito ao aparato legal, o processo de formação de docentes universitários, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96), em seu artigo 66, é bastante tímida a esse respeito. O docente universitário, de acordo com o enunciado legal, deve ser preparado (e não formado) prioritariamente, nos programas de mestrado e doutorado. O parágrafo único do mesmo artigo reconhece o notório saber, título concedido por universidade com curso de doutorado em área afim.

Sena e Oliveira (2012, p. 25), concluem que:

Atualmente no Brasil de modo geral, o maior percentual é para professores com pós-graduação *Stricto Sensu* (Mestres e Doutores). O docente com especialização, é exigido cursar uma determinada disciplina de metodologia de ensino superior com a carga horária de 60 horas. Registra-se, além disso, a presença de professores sem graduação, muitas vezes por acentuadas obras e notoriedade. É evidente que uma política nacional de capacitação de docentes com investimentos e criações de instituições com esses fins para controle de determinados aspectos na formação de docentes em programas de pós-graduação.

Segundo pensamentos interpretativos de Sena e Oliveira (2012) com respaldo da Lei supracitada, fica eminente, no que se refere à organização acadêmica, que existem os casos de instituições públicas com docentes mais qualificados em seus quadros, como mestres e doutores; nas universidades, o predomínio dos docentes com formação *Stricto Sensu*; e nas instituições não-universitárias, professores com algum tipo de qualificação.

É importante ressaltar, também, que a ampliação de sentidos e significados da prática docente acontece na medida em que se possibilita uma percepção da realidade em movimento, implicando coerência e abertura epistemológica para perceber que ações docentes se desenvolvem em contextos singulares, mediadas por sujeitos também singulares, estabelecendo um diálogo entre o pensamento cotidiano e o pensamento científico (BOLFERR, 2008).

Essa ampliação pode acontecer através de processos de reflexão, a partir da intervenção de um mediador, que pode promover, pela interação com os pares, significados e sentidos da prática docente, tornando-os mais claros, mais conscientes. Isso tem relação com a questão da refletividade, na qual os processos de reflexão do professor vão se ampliando, na medida em que ele vai se inserindo coletivamente nesse contexto de reflexão.

Nesse contexto, a ampliação está relacionada à expansão, à passagem por diferentes momentos de reflexão que fazem com que as concepções sobre prática docente fiquem mais elaboradas na relação com o outro. Essa relação com o outro, os sujeitos, que se dá num ambiente social, é essencial para o desenvolvimento individual. Esse outro intervém continuamente nos processos de desenvolvimento, na medida em que vai possibilitando aprendizagem compartilhada entre os membros de um grupo, que potencializa a reconstrução pessoal da experiência e dos significados assim BOLFERR (2008, p. 13), ensina que:

Nesse pensamento, faz-se presente a capacidade de análise e reflexão, ou seja, o reconhecimento dos diferentes componentes da prática docente e as diferentes possibilidades de compreendê-la, sujeitas a referenciais interpretativos mais amplos, que permitam dar sentido para cada um dos vários elementos que a compõem: filosóficos, epistemológicos, psicológicos, institucionais, culturais, metodológicos e avaliativos.

É, pois, preciso considerar que o Ensino Superior no Brasil foi caracterizado pelo modelo “francês napoleônico”, ou seja, sua preocupação primordial seria como formar os alunos para o mercado de trabalho (VIEIRA, 2009).

Os docentes do ensino superior precisam envolver a dimensão do campo em que atuam, não contemplando apenas para a profissionalização do educando, mas trazerem a apreensão de ultrapassar esse campo profissionalizante no desígnio de aperfeiçoar também cidadãos críticos e conscientes.

A formação profissional é um processo que decreta ao professor um olhar crítico sobre aspectos pessoais, concepções e crenças acerca da educação, bem como sobre a instituição de ensino, as problemáticas sociais que se despontam na escola, e as formas de ensinar e aprender.

Considera-se, então, que o grande desafio hoje para o professor universitário é manter-se atualizado quanto às novas medidas pedagógicas de maneira harmônica, levando em consideração todos os critérios e dificuldades que são peculiares a tal tarefa e simultaneamente acompanharem os avanços tecnológicos, que podem e devem ser usados como ferramenta com o intuito de aumentar a eficiência em todo o processo de aprendizagem.

4 O DESAFIO DE NOVAS PRÁTICAS PARTICIPATIVAS

As novas práticas participativas e questionadoras batem de frente com o conformismo de professores e alunos nesta sociedade. Assim, acercar-se do assunto possibilita a interiorização uma visão da própria cidadania imóvel e passiva; de um sentimento de importância e falta de compromisso, que acaba por reduzir qualquer ato verídico da função real de ensinar e aprender ao simples método da própria reprodução.

Todo conteúdo programático deve, de certo modo, ser analisado e apreendido dentro de uma totalidade dinâmica. Portanto, faz-se imprescindível organizar uma nova forma de trabalho pedagógico, que dê respaldo e esse novo desafio para a educação. Diante disso, Gasparin (2002, p. 2) defende que.

O pico de início desse novo método não será a escola, nem a própria sala de aula, mas a realidade social mais ampla. A leitura crítica dessa realidade torna possível apontar um novo pensar e agir pedagógico. Desse enfoque, depende o passo da realidade social, como um todo, para a especificidade teórica da sala de aula e desta para a totalidade novamente, tornando possível um abastado processo dialético de trabalho pedagógico. Porém, não só a realidade material e a ação do homem sobre ela dão origem ao conhecimento humano, mas ainda os aparelhamentos culturais, de ordens artísticas, políticas, econômicas, religiosas, jurídicas etc. são expressões sociais que cumprem essa função.

Nesse movimento dialético do conhecimento transcorre todo o trabalho docente, estruturando e ampliando o processo de construção do próprio conhecimento educacional no que se refere à nova forma do professor se preparar para os conteúdos, elaborar e executar seu projeto de ensino. Esta novidade metodológica de ensino e aprendizagem apregoa a totalidade do processo pedagógico, dando-lhe o centro e a direção na construção e reconstrução do conhecimento. Assim, ela dá unidade a todos os elementos que compõe o processo educativo.

Almeida (2010) acerca da questão das experiências dos docentes em campo, relata que se por várias décadas, a dúvida era vista como erro, fracasso ou desconhecimento, atualmente ela faz parte do contexto de construção do conhecimento. A dúvida é um dos passos para avançar na busca pelo conhecimento, desde que haja subsídios para a elucidação. Na medida em que se coloca o acadêmico como referência durante a aula, valorizando seu cotidiano e incentivando-o a fazer análises em vez de resumos, o princípio pedagógico não mais será centrado no professor, mas na mediação entre o docente e o acadêmico. Nesse

sentido, o ensino superior passa a buscar a produção de conhecimento por parte dos alunos, pensando sempre em um ensino criativo.

A autora supramencionada enfatiza, que a mudança na docência universitária ocorrerá quando o professor se der conta de que não basta ter apenas o domínio sobre o conteúdo, mas, sobretudo, é necessário contribuir para uma situação de aprendizagem.

No raciocínio de Flavia Wegrzyn Martinez (2012) acerca da formação do professor, o trabalho do docente precisa ser contextualizado como parte da ação pedagógica em modelo, na qual o professor apresenta o conteúdo aos alunos de modo dialógico, estimulando-os a expor o que sabem sobre o tema em questão e, dessa maneira, estimulando uma aprendizagem significativa de fato. Quando os alunos opinam sobre determinado assunto, estabelece-se o estudo e, conseqüentemente, a aprendizagem.

Neste sentido, Gasparin (2002, p. 4) aponta que.

A prática social final do conteúdo, que é a nova proposta de ação, a partir do conteúdo aprendido. É importante salientar que, tanto o professor quanto o aluno já não são mais os mesmos, pois passaram por um processo de melhor compreensão científica para o estado de maior clareza do conteúdo. Isso se refere à prática social final que vai muito além da formação intelectual, além de poder retomar à prática social com novas propostas de ação a partir do conteúdo aprendido.

Essa fórmula, descrita nas palavras do autor, envolve a necessidade de compreensão de todo um processo educativo por meio de seu próprio desenvolvimento histórico. Assim, objetiva-se possibilitar a articulação de uma proposta pedagógica, cujo compromisso principal seja a transformação da sociedade e não a sua própria manutenção, o seu perpetuamento. Esse é o significado básico da expressão pedagógica histórica e crítica. Seus pressupostos são, portanto, os da concepção de uma dialética da história. Isso envolve a possibilidade de se compreender a educação tal como ela se manifesta no presente, mas encarada como resultado de um longo processo de transformação histórica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nesta breve análise, foi possível observar, de maneira clara, as ponderações e os estudos cogitados neste século para a docência universitária frente ao mercado atual de trabalho. Além disso, também foi possível vislumbrar os principais problemas encontrados na educação atual como um todo, desde sua base até as instituições de nível superior.

Ficou claro também que para lidar com essa realidade permeada de problemas, existem instituições capacitadas para formar o corpo docente. Elas têm, como competência, transmitir o conhecimento e perpetuar a tese que fulmina toda a ignorância, clareando, produzindo e transmitindo o conhecimento, constituindo, assim, um celeiro de profissionais aptos para exercer a docência em suas ciências.

O mundo globalizado da sociedade do conhecimento trouxe mudanças significativas a orbe do trabalho, que afetaram os critérios de formação do corpo docente atual. A atividade produtiva da docência passou a depender de certos critérios e avaliações e o futuro docente das universidades deverá ser um sujeito criativo, crítico e pensante, preparado para agir e se adaptar rapidamente às mudanças dessa nova sociedade e dar continuidade ao seu desenvolvimento enquanto cientista em qualquer área de sua formação.

Nessa perspectiva, o diploma passa a não significar, necessariamente, uma garantia de êxito. A possibilidade de se conseguir colocação no mercado de trabalho está relacionada à qualificação pessoal. As competências técnicas deverão estar associadas à capacidade de decisão, de adaptação às novas situações, de comunicação oral e escrita, de trabalho em equipe e a diversos outros métodos relacionados às instituições acadêmicas, cada uma na sua esfera de formação, seja em nível municipal, estadual ou mesmo federal. O docente será valorizado na medida da sua habilidade para estabelecer relações e de assumir determinadas posições, muitas vezes frustrantes.

Assim, compreender a identidade profissional do professor está diretamente acoplado à interpretação social da sua profissão, pois se considera que os movimentos sociais têm intrínseca relação com os projetos educativos atuais. É preciso entender que a escola não é um espaço aleatório, ou seja, é um cenário onde a objetividade se faz presente. Isso implica em dizer que esta instituição tem uma função específica dentro da sociedade em que se encontra inserida.

A base da ciência, hoje, é a continuidade do ensino. Nesse sentido, a formação continuada se equipara ao elo linear entre a profissão e a construção da identidade do educador, buscando aperfeiçoar e melhorar a qualidade do ensino, propiciando aos futuros profissionais de uma determinada área, a instrução em todos os níveis possíveis, inclusive na vida exterior, fora do alcance da instituição de ensino, seja ela qual for.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Amanda da Silva. UNIVERSIDADE CANDIDO MENDES. ISNTITUTO A VEZ DO MESTRE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSO. **O Docente No Ensino Superior**. Rio de Janeiro. 2010

BARRETO, R. G. **Formação de Professores, tecnológicas e linguagens: mapeando velhos e novos (des) encontros**. São Paulo: Loyola, 2003.

BOLFER, M. M. M. de O. **Reflexões sobre prática docente: estudo de caso sobre formação continuada de professores universitários**, 2008. Disponível em: < <https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/2006/LWFMJKHNXBBS.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2013.

BOLFER, M. M. M. de O. **Reflexões Sobre Prática Docente: Estudo De Caso Sobre Formação Continuada De Professores Universitários**. UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. Piracicaba, SP. 2008.

BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática. 1983.

BRASIL. MEC. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1993.

CLEONI, M. B.; Grillo F. **Educação Superior Travessias e Atravessamentos**. Ulbra, 2001.

DUARTE, Vânia Maria Do Nascimento. **Pesquisa Quantitativa e Qualitativa: as pesquisas quantitativa e qualitativa se definem a partir da abordagem do problema formulado, visando à checagem das causas atribuídas a ele**. Disponível em: < <http://monografias.brasilescola.com/regras-abnt/pesquisa-quantitativa-qualitativa.htm>>. Acesso em: 29 de out. 2013.

Ernesto Lima Gonçalves. Indicadores de Avaliação Institucional: a USP e a Faculdade de Medicina de São Paulo. Pesquisas sobre Ensino Superior

Universidade de São Paulo. DOCUMENTO DE TRABALHO . NUPES 10/94. Disponível em <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9410.pdf>.

FARIA, M. A. T. de. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. 2011 Disponível em: <<http://www.atenas.edu.br/faculdade/arquivos/NucleoIniciacaoCiencia/REVISTAS/REVIST2010/12.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2013.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2002.

JACQUES LE GOFF. 1924 **História e Memória**; tradução Bernardo Leitão. Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990. (Coleção Repertórios) Tradução de: Storia e memória. Disponível em <[História e Memória - Jacques Le Goff.pdf - yimg.com](#)> Acesso em: 05/01/2014.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. 28ª reimpressão, Editora Cortez, (Coleção Magistério. Série (formação do professor); São Paulo, 2008.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostras e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARTINEZ, Flavia Wegrzyn . **Licenciatura E Ensino De Ciências Biológicas: Um Estudo Investigativo Sobre O Curso De Formação De Professores**. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Membro do grupo de pesquisa sobre trabalho docente (GETRADO). 2012. Disponível em <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/122/548>> Acesso em 05.01.2014

MOROSINI, Marília Costa (Org.). **PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR IDENTIDADE, DOCÊNCIA E FORMAÇÃO**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. 80 p.

PEZZOLO, Dinah Bueno. **Tecidos: história, tramas, tipos e usos**. São Paulo: Editora. SENAC. São Paulo, 2007

PIMENTA, S.; ANASTASIOU, L. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

VEIGA, I. P. A. **Docência Universitária Na Educação Superior**. 2010. Disponível em: <http://www.umcpos.com.br/centraldoaluno/arquivos/26_11_2012_218/docencia_universitaria_na_educacao_superior.pdf>. Acesso: 10 out. 2013.

VIEIRA, E. de S. C. **A formação dos professores no ensino superior**. 2009. Disponível em: < <http://www.itpac.br/hotsite/revista/artigos/22/6.pdf>>. Acesso em: 07 set. 2013.

ABSTRACT: The university professor, in today's world, it becomes a critical educator, reflective and open to changes, working in a collaborative climate, helping with projects and institutional missions. Therefore, in this article, we sought to understand the importance of university teaching as a necessary element to the cultural and human development in general, through a qualitative research as a method, bibliographic, regarding the means of research and explanatory, referring to the ends. Thus, as basic pillars of the search for informations, we had as objectives an approach of the understanding about the university teaching and its professor's competence, once he should interact with the changes undergone in education and assess the challenges of university teaching in Brazilian reality . Therefore, it was necessary to divide the work into six main topics, namely: introduction, teaching in University Education, the capacity of the university teacher, requiring adequate training for University Professors, the challenge of new participatory practices and closing remarks. With all this, it was possible to understand that the educational structure has changed, that education before seen individually, extended their horizons, since all its members, or components are connected, and that exists the possibility to educate in an integrated manner, and it makes the education jump to a different position with possibility of mutual influence between different sources of knowledge, crossing, thus, a vision of collective nature about learning.

Keywords: Challenges. Teaching. Higher Education. formation