



FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

CAPORAL, Bibiana da Roza¹; COSTA, Laís Braga²; LAUXEN, Sirlei de Lourdes³;
SOUZA, Antonio Escandiel de⁴; MERA, Claudia Maria Prudêncio de⁵

Resumo: A formação docente representa um tema amplamente discutido na ciência da educação, buscando a prática educativa que proporcione formação adequada ao aluno. Para compreender o processo educacional do ensino superior é necessário realizar um levantamento histórico da sua criação até sua consolidação no país. Para a partir desse reconhecimento, buscar nos teóricos que fundamentam a área da educação e da pedagogia para encontrar respostas sobre os saberes necessários durante a formação pedagógica do futuro docente. Após, a pesquisa bibliográfica, realizou-se um estudo de carácter qualitativo exploratório, por meio de pesquisa ação, através do estágio docente realizado junto a uma turma de graduação. Durante o estágio, ocorreu a busca por relacionar os saberes adquiridos e discutidos na disciplina de Docência no Ensino Superior, Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social da Universidade de Cruz Alta, com a prática desenvolvida junto ao curso de Ciências Contábeis da mesma instituição. O final deste estudo, ressalta-se a importância de o profissional atuante no nível superior possuir conhecimento acerca das teorias existentes, pois a prática docente exige a inter-relação entre diversos saberes, e se este futuro docente não tiver confiança em seus conhecimentos e boa didática os alunos tenderão a não participar e não prestigiar o profissional.

Palavras-Chave: Formação docente. Prática docente. Ensino superior.

INTRODUÇÃO

O presente estudo desenvolveu-se com característica de pesquisa qualitativa e exploratória, por meio de pesquisa-ação durante as aulas de Docência no Ensino Superior do Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social da Universidade de Cruz Alta e o Estágio Docente realizado durante a disciplina.

Como objetivo geral da pesquisa definiu-se: Descrever a relação entre saberes adquiridos durante as reflexões na disciplina de Docência no Ensino Superior e a prática

¹ Mestranda do PPG em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social (Unicruz). Especialista em Gestão Estratégica em Finanças (Unicruz). Bacharel em Administração (Unicruz). E-mail: bibianacaporal@hotmail.com

² Mestranda do PPG em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social (Unicruz). Bacharel em Biblioteconomia (FURG). Bibliotecária no Instituto Federal Farroupilha Campus São Vicente do Sul. Email: lbc.biblio@gmail.com

³ Doutora em Educação (UFRGS). Docente na Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ). E-mail: slauxen@unicruz.edu.br

⁴ Doutor em Linguística Aplicada (UFRGS). Docente na Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ). E-mail: asouza@unicruz.edu.br

⁵ Docente e Coordenadora do PPG Mestrado Profissional em Desenvolvimento Rural na Universidade de Cruz Alta (Unicruz). Doutora em Desenvolvimento Rural (UFRGS). Mestre em Extensão Rural (UFSM). Graduada em Ciências Econômicas (Unicruz). E-mail: cmera@unicruz.edu.br



realizada durante o estágio docente. Justifica-se a presente pesquisa com a afirmação de Lauxen (2011, p.45):

A docência exige ter clareza da sociedade em que vivemos, ter olhar atento para a realidade, para seu momento histórico-social, onde a prática docente e pedagógica é dinamizada. A identidade do professor é constantemente construída com base na compreensão da realidade social e da investigação de sua própria atividade docente.

Desta forma as seguintes discussões buscam atender aos objetivos propostos, apresentando inicialmente a metodologia que norteou o presente estudo. Seguido de um histórico da criação à consolidação do ensino superior no país pelo olhar de Rossato (2005). Posterior compreensão acerca da prática docente, trazendo referências como Tardif (2010). E como resultados, apresenta-se um relato da experiência vivenciada durante o estágio docente. E conclui-se com as considerações finais.

METODOLOGIA

A pesquisa qualitativa em suas diversas formas têm por objetivo compreender o sujeito com base no seu ponto de vista, considerando por ponto de vista o modo de abordagem do trabalho. Dessa forma, o ponto de vista representa a forma como o pesquisador qualitativo desenvolve sua pesquisa, pois o investigador fará interpretações durante o decorrer de seu trabalho (BODGAN E BIKLEN, 1994).

Para desenvolver a presente pesquisa utilizou-se a pesquisa-ação, por ser o método que reconhece a investigação dentro de um grupo. Conforme Barbier (2007), o pesquisador constata o problema e tem por função interagir e auxiliar os indivíduos do grupo na conscientização coletiva acerca deste problema. O período de estágio docente realizado foi desenvolvido na disciplina de Princípios de Macroeconomia, no curso de Ciências Contábeis, na Universidade de Cruz Alta.

Quanto ao levantamento bibliográfico, foram utilizados textos trabalhados durante a disciplina de Docência no Ensino Superior, sendo os principais autores: Anastasiou (2006), Barbier (2007), Contrera (2002), Cunha (2005), Freire (1997), Masetto (2003), Pimenta (2005), Schön (2008), Tardif (2010).



A UNIVERSIDADE NO BRASIL

O processo de criação do ensino superior no Brasil como nas outras colônias de Portugal não foi tão simples, pois Portugal ao contrário de outros Países se opôs a criação das universidades em suas colônias, colocando obstáculos para evitar a criação dessas instituições.

Rossato (2005, p. 106) retrata essa situação:

Enquanto outros países, como a Espanha e a Inglaterra, por exemplo, não se preocuparam em impedir a expansão do ensino superior nas colônias, de maneira que rapidamente surgiram universidades tanto nos domínios espanhóis como nos ingleses, Portugal adotou uma política muito adversa, obstaculizando a implantação daquelas instituições de ensino. Essa política foi seguida tanto para as colônias do continente americano como para aquelas da África ou da Ásia, onde também se retardou o surgimento das universidades. Na maioria dos países antigamente colonizados por Portugal, elas somente seriam implantadas após a independência política, já em pleno século XX, ou somente após 1960. Veja-se o caso de Angola, Moçambique, Cabo Verde, São Tomé e Porto Príncipe.

A difusão da educação formal tem como marco aquela oferecida nas Reduções Jesuítas, sendo que alguns autores chegam a comparar os colégios jesuítas com as Universidades implantadas na América hispânica, porém, sabe-se que jamais tais colégios obtiveram o mesmo prestígio e privilégios atribuídos aquelas instituições. Dessa forma pode-se dizer que as universidades nasceram nos colégios jesuítas, como descreve Rossato (2005, p. 107):

O ensino superior praticamente se desenvolveu todo nos colégios jesuítas. Baseados na Ratio Studiorum do pe. Aquaviva, os jesuítas, no momento da sua expulsão, segundo Azevedo, possuíam 17 colégios e seminários, sem contar os seminários menores e as escolas de ler e escrever. O primeiro foi fundado na Bahia, em 1550.

As próximas instituições criadas estavam situadas ao longo do litoral. Sendo em 1554 a fundação do segundo Colégio, em Piratininga-SP, posteriormente no Rio de Janeiro o Colégio oferece o curso de filosofia, em 1638. Sequencialmente foram-se criando os seguintes colégios: 1678 no Recife, 1687 em Olinda, 1688 no Maranhão, 1695 no Pará, e o último criado antes da expulsão do Jesuíta foi em Mariana no ano de 1750 (ROSSATO, 2005).

Ressalta-se que a formação dava ênfase ao aspecto religioso e secundariamente, a educação. A propósito toda a colonização tinha em si o mesmo objetivo. Conforme Paiva (1982, p.25) d. João III afirmou que o propósito principal que o levou a mandar povoar as terras brasileiras foi de que seus habitantes fossem convertidos a santa fé católica.

Alguns pesquisadores como Fernando de Azevedo defendem que a expulsão dos jesuítas representou mais que um retrocesso na educação e ensino, significando a destruição



XVIII

Seminário Internacional de Educação no MERCOSUL

II Mostra de Tecnologias
na Educação à Distância
III Mostra de Trabalhos
Científicos do PIBID
VI Curso de Práticas Socioculturais
Interdisciplinares
VIII Encontro Estadual de
Formação de Professores



de um método de ensino. Os fatos ocorridos em 1759, não desencadearam uma transformação no sistema de ensino, mas sim, sua destruição (ROSSATO, 2005).

Após a expulsão dos jesuítas, no Rio de Janeiro e em Recife iniciaram a criação de cursos mais estruturados, como em 1776 no Rio de Janeiro foi fundado um curso superior pelos franciscanos. Destaque, também para Olinda, que em 1798 foi aproveitado o prédio do antigo colégio jesuíta, porém os objetivos agora estavam voltados a defesa dos interesses da oligarquia rural.

Conforme Rossato (2005), em 1768 foi enviada a Corte uma solicitação para a criação do curso de Medicina na região de Minas Gerais, a resposta foi negativa, justificada pela afirmação que o que mantinham a dependência da colônia era a necessidade de os jovens irem estudar em Portugal. Dessa forma, mantinha-se o controle das instituições de ensino. O cenário só mudou após a transferência da corte de Lisboa para o Rio de Janeiro, devido à necessidade de formação de burocratas para atenderem ao interesse do rei.

No que diz respeito ao ensino superior o próprio rei estimulou a vinda de missões francesas e, ainda durante o período colonial, foram criadas cadeiras isoladas de ensino superior, bem como foi fundado o Horto Florestal do Rio de Janeiro, embrião do Jardim Botânico, que daria origem, posteriormente, às faculdades de agronomia (ROSSATO, 2005, p. 109).

Foram inúmeras as tentativas de criação de uma universidade durante todo o período Imperial, porém sempre sem êxito. Por fim, a partida de Dom Pedro II findou as expectativas dessa criação. O período Imperial foi marcado por um baixo desenvolvimento na área da educação, as instituições de ensino superior não tinham estabilidade, devido a pouca preocupação com o ensino.

Com a instituição da República, voltou-se a acreditar no desenvolvimento do ensino superior, devido aos ideais que levaram a proclamação da república, dentre os quais estava a erradicação do analfabetismo. Rossato (2005, p. 113) “Nessa fase inicial, assistiu-se a um significativo impulso ao ensino superior apesar das resistências dos positivistas, que viam na universidade uma instituição medieval e ligada estreitamente à Igreja Católica”.

O contexto cultural e educacional não teve mudanças profundas, houve a criação de algumas instituições que abrangiam os cursos de Direito, Medicina, Farmácia, Odontologia, Engenharias, Ciências Econômicas e Agronomia. No entanto, foram mais questões de iniciativa privada do que política pública. Dessa forma, o ciclo dessas instituições segue o mesmo destino das anteriores, sendo de curto período. Após, todo esse longo período de



insucesso na criação de instituições de ensino superior, os historiadores consideram a Universidade do Rio de Janeiro, fundada em 1920 como a primeira universidade brasileira. (ROSSATO, 2005).

As universidades se consolidaram no período de 1930 a 1945, onde o país passou a possuir um estatuto das universidades e uma organização básica para esse nível de ensino. Como afirma Rossato (2005, p. 117):

Nascia, assim, a universidade no Brasil. Algumas das dificuldades encontradas naquela época (justaposição, jogos de interesse, papel secundário da pesquisa...) persistem até os dias de hoje. Não somente as universidades estão nas capitais (federal e estaduais) como as faculdades criadas no interior estão a elas vinculadas ou delas dependem.

A partir de 1945, surgiram as universidades privadas, com destaque a reconhecida Pontifícia Universidade Católica (PUC) em 1946, inicialmente no Rio de Janeiro e São Paulo. Dois anos depois, 1948, a PUC Porto Alegre. Paralelamente, foram criadas entre 1945 e 1950, três universidades federais. Ao final da década de 1950, já existiam no Brasil, 21 universidades e mais de cem instituições de ensino superior.

Após o Golpe de 1964, o cenário político mudou, e como uma alternativa a crise as pessoas passaram a buscar na universidade capacitação para encontrar uma colocação no mercado de trabalho. “Assim a educação passou a ser vista como a principal forma de ascensão social ao alcance do indivíduo; por meio dela, o indivíduo poderia preparar-se melhor e potencialmente lutar por melhores salários e melhores condições de vida” (ROSSATO, 2005, p.119-120).

Diante deste cenário, as universidades existentes não comportavam tamanha demanda e o governo dedicou-se a incentivar a criação de instituições privadas em cidades de médio e pequeno porte, visando sempre interesses políticos. Outro marco importante para o ensino ocorreu em 1970 com a implantação da pós-graduação.

A partir de 1980 a situação inicia um movimento de mudança, ocorrendo uma estagnação na procura pelo ensino superior. Conforme Rossato (2005), alguns autores consideram esse período como a “década perdida” para educação devido a estagnação na área e pouco avanço. Na busca por manutenção, muitas instituições de ensino superior se aglutinam, tornando-se universidades.



FORMAÇÃO DOCENTE

A formação do profissional docente é constantemente tema das pesquisas na área da educação e da pedagogia. Cada vez mais, os futuros professores precisam de uma formação qualificada para acompanhar as novas gerações. O docente hoje concorre durante a aula não apenas com a conversa entre os alunos, mas também com a tecnologia. O ensino e a aprendizagem surgiram há muito tempo, e desde então estudam-se formas e metodologias que facilitem no momento ensino.

Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa. E foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar (FREIRE, 1997, p. 23-24).

Para Tardif (2010), o professor representa alguém que tem domínio de certo conhecimento e sua função é transmitir esse conhecimento para os alunos. Essa afirmação parece um tanto banal, porém nas instituições atuais o cenário da educação está em um momento tão delicado que a figura do professor muitas vezes não tem essa representação, sendo que os alunos parecem não reconhecer o docente com tal função.

Os professores sabem decerto alguma coisa, mas o que, exatamente? Que saber é esse? São eles apenas “transmissores” de saberes produzidos por outros grupos? Produzem eles um ou mais saberes, no âmbito de sua profissão? Qual é o seu papel na definição e na seleção dos saberes transmitidos pela instituição escolar? Qual a sua função na produção dos saberes pedagógicos? As chamadas ciências da educação, elaboradas pelos pesquisadores e formadores universitários, ou os saberes e doutrinas pedagógicas, elaborados pelos ideólogos da educação, constituiriam todo o saber dos professores? (TARDIF, 2010, p. 32).

Diante de tais questionamentos o autor defende que as “respostas não são nada evidentes” e “parecem indicar a existências de uma relação problemática entre os professores e os saberes” (TARDIF, 2010, p.32). No entanto, se propõe em contribuir, buscando encontrar elementos para as respostas e abrir um caminho para pesquisas futuras.

Ainda segundo Tardif (2010) é incontestável que o professor em sua profissão exerce uma função de suma relevância para todo o contexto social. O desenvolvimento estaria estagnado se não houvessem docentes desempenhando suas funções nos processos de aprendizagem. No atual cenário:

Entretanto, na medida em que a produção de novos conhecimentos tende a se impor como um fim em si mesmo e um imperativo social indiscutível, e é o que parece ocorrer hoje em dia, as atividades de formação e de educação parecem passar



XVIII

Seminário Internacional de Educação no MERCOSUL

II Mostra de Tecnologias
na Educação a Distância
III Mostra de Trabalhos
Científicos do PIBID
VI Curso de Práticas Socioculturais
Interdisciplinares
VIII Encontro Estadual de
Formação de Professores



progressivamente para o segundo plano. Com efeito, o valor social, cultural e epistemológico dos saberes reside em sua capacidade de renovação constante, e a formação com base nos saberes estabelecidos não passa de uma introdução as tarefas cognitivas consideradas essenciais e assumidas pela comunidade científica em exercício. Os processos de aquisição e aprendizagem dos saberes ficam, assim, subordinados material e ideologicamente às atividades de produção de novos conhecimentos (TARDIF, 2010, p.34).

A educação tradicional que tinha por objetivo a transformação do aluno em sua forma de pensar, agir e ser, e que passou por gerações culturalmente, já não era o objetivo principal dos professores. Tardif (2010) descreve que o corpo docente e comunidade acadêmica dividiram-se em dois grupos distintos, de um lado estavam os docentes especialistas em transmissão de conhecimento e do outro, os produtores de saberes, deixando de existir integração entre as áreas.

Em oposição a essa visão fabril dos saberes, que dá ênfase somente à dimensão da produção, e para evidenciar a posição estratégica do saber docente em meio aos saberes sociais, é necessário dizer que todo saber, mesmo “novo”, insere-se numa duração temporal que remete à história de sua formação e de sua aquisição. Todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação; e, quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, como acontece as ciências e os saberes contemporâneos, mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem, o qual, por sua vez, exige uma formalização e uma sistematização adequadas (TARDIF, 2010, p. 35).

Conforme Tardif (2010, p.36), os saberes docentes não devem estar limitados as questões de transmissão ou produção de conhecimentos. A prática docente surge da convergência de saberes distintos, compondo um saber plural, advindo da formação profissional, “saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Saberes disciplinares:

São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos. Os saberes disciplinares (por exemplo, matemática, história, literatura, etc.) são transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentemente das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores. Os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes (TARDIF, 2010, p.38).

Saberes curriculares:

Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar (TARDIF, 2010, p.38).



Saberes experienciais:

Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos (TARDIF, 2010, p.39).

Diante da apresentação de tais saberes essenciais, leva-se a refletir que a prática docente suportada por tamanho conhecimento não deveria passar por tais desafios na sala de aula, porém depende da capacidade docente de integrar tais saberes e demonstrar domínio perante os alunos. Conforme afirma, Lauxen (2012, p.46-47):

A identidade do professor constrói-se a partir da relevância que cada profissional dá a sua própria atividade docente, por meio de valores, da sua atuação no mundo, das representações de vida, saberes, sentimentos, expectativas presentes no seu cotidiano, relações estabelecidas enquanto ser como um todo dentro das escolas, sindicatos, e também pelas relações entre os próprios professores.

Os professores ocupam sim uma função estratégica e primordial a manutenção da sociedade, porém seu papel desvalorizado. Os saberes de formação são deixados em segundo plano, a relação dos professores com os saberes é focada na transmissão. Deixando transparecer que sua função principal está essencialmente ligada ao transporte dos saberes, tendo unicamente o saber pedagógico. Tardif (2010, p.41-42), chega a concluir que “levando ao extremo, poderíamos falar aqui de uma relação de alienação entre docentes e saberes”.

Visando resolver tais questões levantadas, buscou-se em na obra de Freire (1997), *Pedagogia da Autonomia*, saberes necessários para o desempenho da prática docente, sendo:

- Rigoriedade metódica: o professor deve instigar a curiosidade como método de ensino, ensinando o “pensar certo” (FREIRE, 1997, p. 27);
- Pesquisa: o docente deve desenvolver estudo acerca de algo ainda desconhecido ou pouco pesquisado, gerando um novo conhecimento;
- Respeito aos saber discente: respeitar os diversos conhecimentos culturais e sociais, “por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina” (FREIRE, 1997, p.30);
- Críticidade: desenvolvimento de uma curiosidade crítica, ocorre quando “a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continua a ser curiosidade, se criticiza” (FREIRE, 1997, p. 31);
- Estética e ética: educar é formar e assim “a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e pureza” (FREIRE, 1997, p.33);



- Corporeificação das palavras: o docente deve ser primordialmente o exemplo de suas palavras “as palavras a que faltam a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem” (FREIRE, 1997, p.34);
- Rejeição a qualquer forma de discriminação: deve-se estar disponível ao novo “faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação” (FREIRE, 1997, p.36);
- Reflexão crítica sobre a prática: momento dialético, entre a prática e reflexão sobre a prática, “o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador” (FREIRE, 1997, p.39);
- Reconhecimento da identidade cultural: reconhecimento como sujeito, “uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se” (FREIRE, 1997, p. 41).

Para Freire (1997, p.45), a docência não se faz alheia a todos esses saberes citados anteriormente. Dessa forma, a verdadeira prática docente acontece por meio “do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica” e ainda deve reconhecer o “valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação”.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os discentes mestrandos que cursaram a disciplina de Docência no Ensino Superior, deveriam cumprir um total de 30 horas/aula de estágio docente, sendo este dividido em três etapas, objetivando a compreensão, a preparação e a prática durante a experiência.

A proposta compreendeu as seguintes etapas:

- 12 horas/aula de observação: etapa de acompanhamento das aulas, ministradas pelo professor titular da disciplina, realizando no mínimo de três aulas (quatro créditos cada) para compreensão do processo de ensino;
- 6 horas/aula de planejamento: etapa de planejamento e leitura dos documentos institucionais;



- 12 horas/aula de prática: etapa prática, na qual o discente mestrando ministra três aulas (quatro créditos cada), sob a supervisão do professor titular da disciplina.

Conforme descrição, a pesquisadora realizou as três etapas necessárias. Durante o período de observação, a mestranda acompanhou a professora titular da turma durante três aulas (quatro créditos cada), buscando observar o processo das aulas, o método, as atividades desenvolvidas e perfil da turma. A disciplina de Princípios de Macroeconomia compõe a grade do 3º semestre do curso de Ciências Contábeis, essa turma que foi acompanhada durante o semestre de 2017/1, era composta por 23 alunos, turma jovem, mas com o perfil de alunos bem tranquilos e quietos. Favorecendo a explanação da aula, porém apresentavam pouca participação quando instigados a interagirem no processo de aprendizagem.

A segunda etapa, foi o período dedicado ao planejamento das aulas que foram ministradas pela pesquisadora/mestranda, além da realização da leitura dos documentos institucionais, como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Plano Pedagógico do Curso (PPC). Leituras necessárias para o correto desenvolvimento das atividades docentes em relação a política da instituição.

Na terceira etapa, foram ministradas três aulas, com o acompanhamento da professora titular da disciplina. A primeira aula foi uma aula expositiva, com auxílio de recursos de vídeo e discussão acerca do assunto, finalizada com exercícios. Como essa disciplina continha muitos cálculos econômicos foi definida que a aula a ser ministrada se daria a conhecimentos teóricos, e a parte de cálculos seria explanada posteriormente pelo titular. A segunda aula, por ser uma aula que antecederia a avaliação bimestral, foi realizada uma revisão geral dos conteúdos, por meio de resolução de exercícios e momento para sanar as dúvidas. Por fim, a terceira aula, foi aplicada a avaliação bimestral. Dessa forma, foram cumpridas 30 horas/aula exigidas como requisito para a disciplina de Docência no Ensino Superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base em toda as reflexões realizadas durante a disciplina de Docência no Ensino Superior e a prática vivenciada pela pesquisadora mestranda, percebe-se o quanto é essencial o futuro professor ter uma boa formação pedagógica, apoiada nas bases dos grandes teóricos. Conforme Tardif (2010), o docente não deve se deter a desempenhar uma atividade de mero



repetidor de saberes. Deve repensar sua prática e desenvolver suas atividades norteado pela reflexão-ação (Schon, 2008). Desempenhando assim uma aula envolvente e interativa, retomando o prestígio dos alunos.

O resgate dessa valorização profissional deve partir do próprio professor, partindo da forma como o docente desenvolve sua prática, seus saberes e as relações com o mundo escolar (Lauxen, 2012). A princípio, as relações entre alunos e professores é a base para o bom desenvolvimento do ensino. Os discentes devem compreender o seu papel como agentes de seu próprio aprendizado, pois “não há docência sem discência” (Freire, 1997, p.23).

Percebe-se durante o desenvolvimento da proposta que para desempenhar a prática docente e ter domínio do conteúdo e da aula são necessários s saberes descritos por Tardif (2010), pois sem saberes disciplinares, curriculares e experienciais o professor pode passar a sensação de insegurança aos alunos e estes perdem o interesse na explanação. Portanto, a presente pesquisa pode contribuir para estimular novas investigações acerca da formação docente relacionada a relatar experiências realizadas. Enfatizando na relação entre as teorias e a prática docente.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. das G; ALVES, Nilda (Org). **Processos de ensinagem na universidade:** pressupostos para as estratégias de trabalho docente em aula. Joinville: Univille, 2006.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação.** Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

CASTANHO, Sérgio. CASTANHO, Maria Eugênia.(org) **Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior.** Campinas. São Paulo: Papirus, 2001.

CONTRERAS, José. **Autonomia dos professores.** Tradução Sandra Trabucco Valenzuela; São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Maria I. (Org) **Formatos Avaliativos e Concepções de Docência.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.

DELORS, Jacques.(org). **A Educação para o século XXI: questões e perspectivas.** Porto Alegre: Artmed. 2005.

FRANCO. Maria Laura P. B. **Análise de Conteúdo. Brasília.** 4ª ed.: Liber Livro, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra. 1997.



XVIII

Seminário Internacional de Educação no MERCOSUL

II Mestrado de Tecnologias
na Educação à Distância
III Mestrado de Trabalhos
Científicos do PIBID
VI Curso de Práticas Socioculturais
Interdisciplinares
VIII Encontro Estadual de
Formação de Professores



GAETA, Cecília; MASETTO, Marcos T. **O professor iniciante do Ensino Superior: aprender, atuar e inovar.** São Paulo: Ed. Senac São Paulo, 2013.

LAUXEN, Sirlei de Lourdes. **Práticas emancipatórias: processo em construção.** Passo Fundo: UPF, 2004.

MASETTO, Marcos T. **Competência Pedagógica do Professor Universitário.** São Paulo: Summus, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 32. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MOROSINI, Marília. (Org). **Professores do Ensino Superior: identidade, docência e formação.** Brasília: INEP, 2000.

PIMENTA, Selma G. ANASTASIOU, Lea das G. C. **Docência no Ensino Superior.** São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma G. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2005.

ROSSATO, Ricardo. **Universidade: novo século de história.** 2. ed. rev. E ampl. - Passo Fundo: UPF. 2005. 264 p.

SOUZA, Antonio Escandiel de. **Educação, sociedade e cultura: reflexões interdisciplinares.** 1 ed. - Curitiba, PR: CRV, 2001.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo.** Porto Alegre. Porto Alegre. Artmed, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.