

FACULDADES EST
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA

TATYANA SUELY RIBEIRO LOPES

CONTRIBUIÇÃO DA ÉTICA NO AGIR PEDAGÓGICO NO ENSINO SUPERIOR

São Leopoldo
2015

TATYANA SUELY RIBEIRO LOPES

CONTRIBUIÇÃO DA ÉTICA NO AGIR PEDAGÓGICO NO ENSINO SUPERIOR

Trabalho Final de
Mestrado
Profissional
Para a obtenção do grau
de Mestra em Teologia
Faculdades EST
Programa de Pós-Graduação em
Teologia Área de Concentração:
Teologia Prática Linha de Pesquisa:
Ética e Gestão

Orientador: Iuri Andréas Reblin

São Leopoldo

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L864c Lopes, Tatyana Suely Ribeiro
Contribuição da ética no agir pedagógico no ensino superior / Tatyana Suely Ribeiro Lopes; orientador Iuri Andréas Reblin. – São Leopoldo : EST/PPG, 2018.

88 p. ; 31 cm.

Dissertação (Mestrado) – Faculdades EST. Programa de Pós-Graduação. Mestrado em Teologia. São Leopoldo, 2018.

1. Ética . 2. Educação. 3. Ensino superior. 4. Formação de professores. I. Reblin, Iuri Andréas, 1978. II. Título.

Ficha elaborada pela Biblioteca da EST

TATYANA SUELY RIBEIRO LOPES

CONTRIBUIÇÃO DA ÉTICA NO AGIR PEDAGÓGICO NO ENSINO SUPERIOR

Trabalho Final de
Mestrado
Profissional
Para a obtenção do grau
de Mestra em Teologia
Faculdades EST
Programa de Pós-Graduação em
Teologia Área de Concentração:
Teologia Prática Linha de Pesquisa:
Ética e Gestão

Data de Aprovação:

Iuri Andréas Reblin – Doutor em Teologia – Faculdades EST

Remí Klein – Doutor em Teologia – Faculdades EST

[...] Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar.
Paulo Freire (1996)

RESUMO

A reflexão em torno da experiência ética como constitutiva dos sujeitos em contextos de formação de professores e professoras, formadores e formadoras de sujeitos criativos e críticos, frente a um mundo que é dominado pela técnica e que é percebido como fragmentado e imutável, ganha importância nos dias atuais. Isto principalmente porque, se nos mais diversos contextos de ensinar e aprender se reproduzem certos valores, é crucial que professores e professoras estejam cientes desta condição contemporânea que institui relações que circunscrevem a existência humana do aqui e agora. Desta forma, a ética tem o papel importante no cotidiano do ensino superior, pois ela destaca a necessidade do professor e da professora, refletir sobre a responsabilidade ética no exercício da docência. Nessa perspectiva a problemática deste estudo consiste: A presença da ética no agir pedagógico do professor e da professora do ensino superior pode contribuir de modo positivo no processo de ensino e aprendizagem dos alunos e das alunas? A metodologia da pesquisa referenciada neste trabalho é a pesquisa exploratória e, fundamentado em uma abordagem qualitativa, utilizar-se-á como pressuposto metodológico a pesquisa documental. Os procedimentos para sua elaboração estão consubstanciados em estudos bibliográficos, levantamentos de dados e informações necessárias à sua realização. Desta forma cabe-nos destacar a importância da construção deste trabalho e o seu objetivo principal que é o de analisar a contribuição da ética no agir pedagógico do professor e da professora no processo de desenvolvimento da aprendizagem no ensino superior a partir de estudos bibliográficos e apontamentos da literatura específica. O estudo ocorreu no período compreendido entre os meses de janeiro de 2013, a partir da escolha do tema, até o mês de junho de 2015, prazo de entrega da monografia elaborada para avaliação.

Palavras-chave: Ética. Pedagogia. Ensino Superior.

ABSTRACT

The reflection on the ethical experience as constitutive of the subjects in teacher education contexts (as), creative and critical subject's trainers, facing a world that is dominated by technology and what is perceived as fragmented and unchanging, gains importance in the days current. This is mainly because there are many more in the contexts of teaching and learning (re) produce certain values, it is crucial that teachers (as) are aware of this contemporary condition establishing relations that circumscribe human existence here and now. Thus, ethics has an important role in the higher education every day, because it highlights the need for the teacher to reflect on the ethical responsibility in the teaching profession. In this perspective the problem of this study is: The presence of ethics in pedagogical action of the teacher and professor of higher education can contribute positively in education in student learning? The research methodology referenced in this work is exploratory research and, based on a qualitative approach shall be used as methodological fundamentals of documentary research. The procedures for their preparation are embodied in bibliographical studies, survey data and information necessary to achieve them. Thus it behooves us to highlight the importance of construction of this work and its main goal is to analyze the ethics of contribution in teaching the teacher acting in the learning development process in higher education from bibliographic studies and notes of the literature. The study took place in the period between the months of January 2013, from the choice of topic, until the month of April 2015, deadline of the monograph prepared for evaluation.

Keywords: Ethics. Pedagogy. Higher Education.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
IES	Instituições de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PAE	Programa de Aperfeiçoamento de Ensino
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS E O PROCESSO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA.....	25
3 ÉTICA E MORAL: ELEMENTOS DA COMPETÊNCIA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR	45
4 ÉTICA E DIRETRIZES EDUCACIONAIS: ORIENTAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR E SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	55
5 A DIMENSÃO DA ÉTICA NO ENSINO SUPERIOR: RELAÇÃO ENTRE ÉTICA, EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA	63
6 OS ASPECTOS MAIS RELEVANTES DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DA ÉTICA NO AGIR PEDAGÓGICO NO ENSINO SUPERIOR	69
7 CONCLUSÃO	81
REFERÊNCIAS	85

1 INTRODUÇÃO

O processo evolutivo das sociedades e dos seus diversos segmentos, neste contexto, o educacional fez emergir uma série de desafios cada vez mais presentes no cotidiano das pessoas, quer seja nos contextos individuais, coletivos, informais ou profissionais. Esses desafios têm sido marcados por situações que são vivenciadas por todos aqueles que desenvolvem atividades e que de certa forma contribuem para o desenvolvimento da sociedade ou de instituições focadas a objetivos específicos, exigindo desses profissionais um empenho maior, um conhecimento mais abrangente no sentido de tornarem-se o diferencial nessa sociedade globalizada.

A postura assumida por esses e essas profissionais diante de suas ações, das pessoas com quem convivem e da sociedade exige padrões éticos que norteiam práticas, relacionamentos, convivências. A esse conjunto de exigências, denominamos de ética, que nesta abordagem se encontra voltada aos padrões éticos do agir pedagógico no ensino superior e suas contribuições no processo de ensino-aprendizagem.

Nesta perspectiva, este estudo abarca uma análise teórico-conceitual a partir de uma pesquisa do tipo bibliográfica, utilizando-se como pressuposto metodológico a pesquisa documental acerca da “Contribuição da ética no agir pedagógico no ensino superior”, tema proposto para este Trabalho Final de Mestrado Profissional.

A educação superior, no Brasil, segue as determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, que delega à União a competência para definir as normas para esse nível de ensino.

De acordo com a LDB¹, Art. 43, incisos I e II:

A educação superior tem como finalidade estimular a criação cultural, o desenvolvimento do espírito científico e o do pensamento reflexivo, incentivando o trabalho de pesquisa e investigação científica, com vistas ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura. Proporciona, dessa forma, o entendimento do homem e do meio em que vive.

A referida lei promove a descentralização e a autonomia para as escolas e

¹ BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases*. Brasília: MEC, 1996.

universidades, além de instituir um processo regular de avaliação do ensino das instituições (Art. 46). Ainda em seu texto, valoriza o magistério (Art. 67).

É nesse contexto de regras e normas orientadas pelo sistema educacional, via Lei n.º 9394/96, que, no seu artigo 12, inciso I, prevê que os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as de seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica, que se estabelece a relação professor-aluno e professora-aluna.

Nesse contexto, vale lembrar Vázquez² quando este afirma que: “ética é a ciência do comportamento moral dos homens em sociedade”. A ética é parte dedicada aos estudos dos valores e princípios ideais ao comportamento humano. Já aprendizagem “é composta de interação seja entre o educador-educando e meio ambiente, no qual cada uma das partes assume sua posição no processo, de forma a favorecer a assimilação e absorção dos conteúdos que serão aprendidos”. Sendo assim a presença da ética entre as pessoas interagindo é fundamental para a concretização do processo de ensino e aprendizagem.

É por meio da ética que utilizamos instrumentos e mecanismos de ação para buscar uma orientação criteriosa e uma definição exata sobre o que é ser bom e certo, dando-nos explicações para nosso senso de dever moral. Nessa concepção, ser considerado ético é seguir um conjunto de normas e nos deixar conduzir conforme o que é estipulado como valores morais.

Entretanto, os valores são determinados por culturas coletivas e em função de certos momentos históricos, variando, portanto, de acordo com cada sociedade e período de sua existência. As ações humanas seriam, assim, avaliadas de acordo com os costumes locais; ora são corretas e justas, ora em outra época, podendo ser consideradas erradas ou injustas.

Nesse contexto a preocupação com as questões sociais, com a disseminação de valores egoístas, destrutivos em relação à reprodução do ser humano, com o acirramento das desigualdades e injustiças, faz repensar a educação e uma possibilidade, e não o único caminho, de transformação: a reflexão ética. A reflexão ética pressupõe um novo paradigma para a sociedade e para a educação. Um paradigma que reconhecesse a interdependência existente entre os

² VÁZQUES, Adolfo Sánchez. *Ética*. 15 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995. p. 13.

processos de pensamento e de construção do conhecimento e o ambiente geral, que colaborasse para resgatar a visão do contexto, que não separasse o indivíduo do mundo em que vive e de seus relacionamentos, que os promovesse como seres interdependentes, reconhecendo a vida humana entrelaçada com o mundo natural.³

Nessa assertiva, a proposta apresentada pela autora seria a de uma proposta que trouxesse a percepção de mundo holística, global, sistêmica, que compreendesse o perfeito entrosamento dos indivíduos nos processos cíclicos da natureza, uma proposta capaz de gerar um novo sistema ético respaldado por novos valores, novas percepções e novas ações e que nos levasse a um novo diálogo criativo do ser humano consigo mesmo, com a sociedade e com a natureza, mas que, ao mesmo tempo, reconhecesse a importância das novas parcerias entre educação e os avanços científicos e tecnológicos no mundo de hoje.

Diante dessas considerações, reconhecemos que a reflexão ética é uma condição essencial na educação, entendendo-se ética como uma reflexão teórica que analisa e critica ou legitima os fundamentos e princípios que regem um determinado sistema moral. A indignação ética deve estar presente nas relações entre escola e sociedade. É expressão de liberdade frente às normas injustas e petrificadas aceitas com normalidade. A dimensão ética permite-nos o questionamento sobre as práticas, atitudes, regras e ações humanas. O professor e a professora que possuem uma consciência ética não assimilam os valores e normas morais vigentes na sociedade como sendo únicos e inquestionáveis.

Através de mediações direcionadas ao repensar ético da educação, podemos construir novos valores e relações sociais, tornando a educação mais humana e comprometida com as mudanças. Ao rompermos com a moral individualista, recobramos a capacidade de conviver uns com os outros e de nos descobrirmos, à medida que criamos espaços livres das amarras da coerção e das convenções sociais. Se desejamos uma sociedade humana e justa, a educação deve ser crítica, participativa e criadora. Certos valores podem ser desenvolvidos, como a participação, o respeito, a solidariedade, a justiça, a democracia e outros não comumente praticados em nossa sociedade.

³ MORAES, Maria Cândida. *O paradigma emergente*. Campinas: Papirus, 2000.

Conforme nos aponta Pedro Demo⁴, o principal poder de transformação está na capacidade de formar sujeitos capazes de história própria, individual e coletiva, que, dentro de circunstâncias dadas, elaboram competência humana suficiente para dar sentido alternativo à História. As bases dessa nova sociedade serão construídas com a promoção e a aplicação dos princípios democráticos em todas as atividades da escola e o incentivo à formação de uma visão de mundo que permita o entendimento do caráter de classe da escola. Uma educação ética é aquela que permite o desenvolvimento da autonomia, que exige uma reflexão crítica, um ato de pensamento sobre as regras a que nos submetemos. Essa autonomia desenvolve-se pelo respeito mútuo, em relações de cooperação.

A partir dos referenciais apresentados, destacam-se os objetivos deste estudo. O objetivo geral será analisar a contribuição da ética no agir pedagógico do professor e da professora no processo de desenvolvimento da aprendizagem no ensino superior. Já os objetivos específicos serão pesquisar a contribuição da ética no agir pedagógico do processo de ensino e aprendizagem do ensino superior; levantar as potencialidades e os recursos da ética discursiva no agir pedagógico para lidar com a pluralidade e a multiplicidade de projetos individuais e formas de vida coletiva no ensino superior; verificar a contribuição possível para uma formulação ética na educação superior.

Com as constantes modificações sofridas por nossa sociedade no decorrer do tempo, dentre elas o desenvolvimento de tecnologias e o aprimoramento de um modo de pensar menos autoritário e menos regrado, os agentes educacionais e a escola, de uma maneira geral, vêm vivenciando um processo de mudança, fato que se tem tornado ponto de dificuldade e insegurança entre professores e agentes escolares de forma geral, configurando em forma de comprometimento do processo de ensino-aprendizagem.

Sobre isso, Gadotti⁵ afirma que neste século a educação se apresenta numa encruzilhada entre o desempenho do sistema escolar e as novas matrizes teóricas, pois não dão conta da universalização da educação básica e nem suporte teórico consistente. Desta forma, toda ação pedagógica é constitutiva dos sujeitos que dela ativamente participam, pois é na relação com outro que cada pessoa se constitui

⁴ DEMO, Pedro. *Conhecimento Moderno - Sobre ética e intervenção do conhecimento*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

⁵ GADOTTI, M. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

como singularidade e ao mesmo tempo como coletividade.

O professor e a professora nesse contexto devem ter em mente a necessidade de se colocar em uma postura norteadora do processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração que sua prática pedagógica em sala de aula tem papel fundamental no desenvolvimento intelectual e ético de seu aluno e sua aluna, podendo ele e ela ser o foco de crescimento do mesmo e da mesma quando da sua aplicação metodológica na condução da aprendizagem.

Assim, faz-se necessária a busca de uma nova reflexão no processo educativo, onde o e a agente do processo de ensino e aprendizagem passem a vivenciar essas transformações de forma a beneficiar suas ações, podendo buscar novas formas didáticas e metodológicas de promoção do processo de ensino-aprendizagem com seu aluno e sua aluna, sem com isso ser colocado como mero expectador dos avanços estruturais de nossa sociedade, mas um instrumento de enfoque motivador desse processo.

Nessa concepção, uma das abordagens deste Trabalho Final enfoca a formação de professores universitários e professoras universitárias e o processo de formação pedagógica por acreditar-se que é a partir desse norte que os professores conseguem perceber a necessidade de refletir sobre a responsabilidade ética no exercício da docência.

Em seguida, ressalta-se a importância da formação ética dos professores e das professoras. A reflexão em torno da experiência ética como constitutiva dos sujeitos em contextos de formação de professores e professoras, formadores e formadoras de sujeitos criativos e críticos, frente a um mundo que é dominado pela técnica e que é percebido como fragmentado e imutável, ganha importância nos dias atuais. Isto, principalmente porque, se nos mais diversos contextos de ensinar e aprender se reproduzem certos valores, é crucial que professores e professoras estejam cientes desta condição contemporânea que institui relações que circunscrevem a existência humana do aqui e agora.

Desta forma, ressalta-se neste trabalho que a ética tem um papel importante no cotidiano do ensino superior, pois ela destaca a necessidade do professor e da professora refletirem sobre a responsabilidade ética no exercício da docência. Outro ponto importante da ética é que estuda a moralidade do agir do ser humano,

considera os atos humanos bons e maus, faz reflexão sobre a moral. Assim é importante a presença da ética na interação entre professor e o aluno e a professora e a aluna para ter sucesso na prática educativa.

Assim, o estudo se justifica por compreender a grande contribuição da presença da ética no agir pedagógico do ensino superior, com o intuito de mostrar que é falso o pressuposto de que as relações éticas não teriam qualquer função na sociedade contemporânea. Esta forma de reflexão sobre a sensibilidade e a experiência de relação deve ser vista como uma espécie de instrumento para ampliação dos sentidos e os processos psicológicos superiores, onde sujeitos se reconheçam nas relações que estabelecem com suas produções, com a realidade e com seus semelhantes/diferentes ali presentes.

A contribuição da ética no agir pedagógico no ensino superior, tema central desta investigação, é uma das pautas chamadas ao debate sob os mais diversos enfoques e matizes. No entendimento de Silva⁶ ela aparece nas discussões sobre a política, a mídia e a ciência, bem como na avaliação dos comportamentos cotidianos e profissionais dos sujeitos sociais. Essa efervescência sinaliza que o momento histórico da sociedade atual, marcado por mudanças, incertezas e crises as mais distintas, solicita a atenção para os fenômenos que a interpelam.

Nosso interesse pela temática abordada neste TF tem sido uma inquietação desta mestranda e configura-se uma preocupação anterior à participação em um programa de mestrado, levando-se em consideração os processos reflexivos que norteiam nossa prática pedagógica, o fazer docente, as relações professor-aluno, professora-aluna e outros elementos indispensáveis no processo de ensino-aprendizagem e que requerem padrões éticos que modelem comportamentos e ações do professor e da professora, assim a problemática deste estudo caracteriza-se pelo questionamento: A presença da ética no agir pedagógico do professor e da professora do ensino superior pode contribuir de modo positivo no processo de ensino e aprendizagem dos alunos e das alunas?

Dentro da proposta de investigação a partir da problemática abordada, dos objetivos planejados, algumas questões de investigação surgiram e colaboram para esclarecimentos e apresentação dos resultados, como:

⁶ SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo. *A dimensão ética do ensino na docência universitária: concepções e manifestações na formação inicial de professores*. Fortaleza: UECE, 2010.

- Qual a contribuição da ética no agir pedagógico do ensino superior no sentido de promover melhorias na qualidade do processo de ensino-aprendizagem?
- Como se verifica a inclusão dos padrões éticos no agir pedagógico do ensino superior a partir das práticas pedagógicas e das relações entre professores e alunos, professoras e alunas?
- Como viabilizar recursos da ética discursiva no agir pedagógico para lidar com a pluralidade e a multiplicidade de projetos individuais e formas de vida coletiva no ensino superior?
- Quais mecanismos são (ou poderiam ser) utilizados para uma formulação ética na educação superior?
- A presença da ética no agir pedagógico do professor e da professora do ensino superior pode contribuir de modo positivo no processo de ensino e aprendizagem dos alunos e das alunas?

A metodologia da pesquisa constituiu-se pela definição do tipo de estudo, período de estudo, local do estudo, coleta de dados e análise dos dados. A sistematização dos conteúdos e o caráter científico de um trabalho de cunho científico se dão pelo aprofundamento dos estudos através de pesquisa bibliográfica com vistas a uma fundamentação teórica rica e consistente em informações.

Dessa forma, partiu-se de uma pesquisa bibliográfica com levantamentos de referenciais teóricos que pudessem contribuir com a elaboração deste trabalho e estruturassem o seu conteúdo. A metodologia constitui-se num instrumento indispensável à construção da pesquisa científica, fato este que culmina com a veracidade das informações obtidas e análise precisa e definida dos dados obtidos com a pesquisa. Assim, para a coleta de dados, a pesquisa bibliográfica será uma fonte de recolha de informações subsidiada por revisão de literatura de materiais como livros técnicos, revistas qualificadas, para estabelecer a relação entre a literatura especializada e o estudo da realidade pesquisada.

Para uma maior compreensão dos pressupostos básicos referenciados neste TF, sua estrutura se dá em forma de capítulos sequenciais, no intuito de se analisar a contribuição da ética no agir pedagógico do professor e da professora no processo de desenvolvimento da aprendizagem no ensino superior.

Nesta etapa caracterizada como “Introdução” contextualiza-se o problema estudado, descrevem-se os elementos essenciais relacionados à temática e se apresentam as questões norteadoras, objetivos, metodologia da pesquisa e seus instrumentos de coleta de dados, justificativa e relevância do estudo.

Para uma melhor compreensão dos elementos que compõem este trabalho e estruturam os capítulos citados, vale descrevê-los para fins de comprovação.

O Capítulo 2 destaca a formação de professores e professoras e o processo de formação pedagógica.

O Capítulo 3, ao abordar a ética e a moral, apresenta os elementos da competência docente no ensino superior.

O Capítulo 4 contextualiza a ética e as diretrizes educacionais com foco nas orientações para a formação do e da docente do ensino superior e suas práticas pedagógicas.

No Capítulo 5 descreve-se a dimensão da ética no ensino superior a partir da relação entre ética, educação e docência.

O Capítulo 6 apresenta os aspectos mais relevantes da pesquisa bibliográfica sobre a contribuição da ética no agir pedagógico no ensino superior.

A conclusão destina-se às considerações finais a partir dos aspectos mais relevantes da literatura acerca da contribuição da ética no agir pedagógico no ensino superior.

Nas referências constam as literaturas que serviram como fundamentação teórica para a construção do corpo deste trabalho.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS E O PROCESSO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

O presente capítulo aborda a formação de professores e professoras e o processo de formação pedagógica a partir do entendimento e da necessidade do e da docente buscarem o conhecimento a partir de formação continuada, interagindo com outras áreas e outras formas de conhecimento, possibilitando assim uma melhor compreensão do que está acontecendo no mundo e com a humanidade, o que contribui com a melhoria de suas práticas pedagógicas.

Primariamente destaca-se a formação de professores universitários e professoras universitárias se constitui o cerne de debates acerca da qualificação profissional e dos seus reflexos no processo de ensino-aprendizagem em ambientes acadêmicos, levando-se em conta que com formação especializada o professor e a professora poderão produzir mudanças significativas em sua prática pedagógica.

Essa temática tem sido alvo de questionamentos e discussões acerca de sua importância sobre os resultados positivos juntos à formação acadêmica dos alunos e das alunas. Ressalta-se que a formação de professores e professoras para o ensino superior acentuou-se a partir da década de 1960⁷, em que se tornava imprescindível a formação de pesquisadores e professores para atender o contexto do ensino superior no Brasil.

Na atualidade essas questões servem como referencial para as crescentes discussões e os debates sobre a formação de professores e professoras, entretanto, ressalta-se que, nem sempre, esse enfoque se canaliza para a formação de docentes que atuam no ensino superior, dessa forma, acredita-se ser necessária a centralização de discussões no sentido de que a formação de professores e professoras que atuem no ensino superior, abarque a complexidade que envolve a docência, a pesquisa e a extensão com vista à formação de um profissional habilitado e qualificado ou uma profissional habilitada e qualificada ao exercício da prática educativa no ensino superior com resultados visíveis na formação acadêmica

⁷ A década de 1960 foi marcada por uma forte pressão pelo acesso à universidade por parte dos jovens das camadas médias em ascensão, fato que culminou com uma ampla reforma universitária e expansão do ensino superior e à necessidade de professores de nível universitário, sendo, por consequência, necessária a criação de vagas em faculdades e universidades (SAVIANI, 2010).

dos alunos e das alunas e no preparo para a vida profissional.

Contudo, torna-se imprescindível que a partir das ações direcionadas à formação profissional do e da docente do ensino superior se levem em consideração, não somente os mecanismos ou instrumentos que poderão, ou são, utilizados na melhoria da formação, mas que se possa refletir sobre a necessidade de uma formação que, também, considere os enfrentamentos da docência, pois estes e estas profissionais que atuam no ensino superior estão envolvidos e envolvidas na docência universitária.

Nesse entendimento, convém destacar-se que a docência no ensino superior se apresenta como uma questão intrigante, principalmente quando se trata de formar professores e professoras para atuarem neste nível de ensino, uma vez que a legislação precisa estabelecer diretrizes específicas.

Em seus estudos, Morosini⁸ assinala que:

A formação do docente para atuar no ensino superior tem sido considerada obscura, tendo em vista que a legislação não esclarece de que forma deverá se organizar essa formação. A principal característica dessa legislação sobre quem é o professor universitário, no âmbito de sua formação didática, é o silêncio.

A partir dessa concepção, Pimenta, Anastasiou e Cavallet⁹ enfatizam essa questão ao pontuar que, no Brasil, quando se trata de formação de professores e professoras, na maioria das vezes se faz referência aos níveis de ensino da educação básica: educação infantil, ensino fundamental e médio, excluindo o ensino superior.

O ponto de vista das autoras, nos leva a refletir sobre as diretrizes para a formação de professores e professoras do ensino superior apresentadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, lei nº 9.394/96), partindo-se da premissa de que tal compreensão é uma exposição de que, na referida Lei, a questão da formação do professor e da professora do ensino superior é tratada de forma pontual e superficial. Segundo as autoras, a formação de professores e professoras para exercer a docência no ensino superior, não está bem definida na

⁸ MOROSINI, Marília Costa. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. *In: Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. p. 11.

⁹ PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos e CAVALLET. Docência no ensino superior: construindo caminhos. *In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org). Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Unesp, 2003.

legislação, ao contrário dos demais níveis de ensino.¹⁰ Essa indefinição supõe que, mesmo formado e formada em licenciatura ou bacharelado, esses professores e essas professoras não tiveram uma formação adequada ou suficiente que fundamente sua prática docente no ensino superior.

Desse entendimento, Pachane assinala que: “A formação de professores para o ensino fundamental e médio coincide com a graduação em cursos de licenciatura. Já na pós-graduação, não há um sistema organizado com a finalidade de formar professores universitários”.¹¹

Ao buscar-se entendimento sobre o que diz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional encontrou-se de forma restrita em seu artigo 66 que trata da formação de professor para atuar no ensino superior que a preparação para o exercício do magistério superior será realizada em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Assim, acredita-se ser conveniente destacar-se o referencial de Veiga¹² sobre essa legislação, quando assim esclarece: Com relação ao amparo legal para o processo de formação dos professores universitário, a LDB de nº. 9.394/96, em seu artigo 66, é bastante tímida. Nessa concepção, o docente universitário será 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, entretanto, não indica como esse professor será formado.

Em relação à mínima regulamentação existente sobre a formação do professor do ensino superior, Pimenta e Anastasiou¹³ concordam com Veiga¹⁴ deixando claro que:

¹⁰ No Brasil, não há diretrizes nacionais para a formação do professor universitário. A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96 normatizou apenas o nível no qual o professor universitário deveria ser preparado: “a preparação para o exercício do Magistério Superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente, em nível de Mestrado e Doutorado...” (Artigo 60, Lei 9.394/96 – Brasil).

¹¹ PACHANE, Graziela Giusti. Teoria e Prática na Formação de Professores Universitários: Elementos para Discussão. In: RISTOFF, Dilvo; SAVEGNANI, Palmira (Org.). *Docência na educação superior*. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 99.

¹² VEIGA, Ilma P. A. *Docentes para a educação superior: processos formativos*. Campinas SP: Papirus, 2010.

¹³ PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

¹⁴ VEIGA, 2010.

[...] essa lei não concebe a docência universitária como processo de formação, mas sim de preparação para o exercício do magistério superior, que será realizada prioritariamente (não exclusivamente) em pós-graduação *stricto sensu*. Tal fato vem provocando um aumento significativo da demanda por esses cursos e o crescimento de sua oferta, especialmente na área da educação, uma vez que se nota a ausência da formação para a docência superior nos programas de pós-graduação das demais áreas.

Por outro lado, a não exclusividade da formação nesse nível, expressa na lei, tem provocado um crescimento da oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização) ou mesmo a introdução neles de disciplina denominada Metodologia do Ensino Superior ou Didática do Ensino Superior, especificamente voltada à formação docente, desse modo, a legislação prioriza a preparação do e da docente, estabelecendo que esta seja realizada em nível de pós-graduação *stricto sensu*, independente da área de conhecimento. O que se percebe é que a formação para a docência não é prestigiada na pós-graduação, visto que seu objetivo se direciona para a dimensão científica, relacionada com a formação do pesquisador e da pesquisadora.

Dessa assertiva, destaca-se o referencial de Cunha¹⁵ ao afirmar que:

[...] a carreira universitária se estabelece na perspectiva de que a formação do professor requer esforços apenas na dimensão científica do docente, materializada pela pós-graduação *stricto sensu* nos níveis de mestrado e doutorado. Explicita um valor revelador de que, para ser professor universitário, o importante é o domínio do conhecimento de sua especialidade e das formas acadêmicas de sua produção.

Notadamente que a pós-graduação *stricto sensu* contribui de forma significativa para a formação de pesquisadores e pesquisadoras, entretanto, não contempla a formação para a docência do ensino superior, apesar de que é de sua responsabilidade formar professores e professoras. Em consonância às exigências legais e acadêmicas ao processo de formação de professores universitários e professoras universitárias, Veiga¹⁶; Masetto¹⁷; Pimenta e Anastasiou¹⁸ e Cunha¹⁹ ressaltam que:

¹⁵ CUNHA, Maria Isabel. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 258-371, maio/ago., 2006. p. 258.

¹⁶ VEIGA, 2010.

¹⁷ MASETTO, Marcos Tarciso. Professor universitário: Um Profissional da Educação na Atividade Docente. In: MASETTO, Marcos Tarciso (Org.). *Docência na universidade*. Campinas, SP: Papyrus, 2003. p. 9-26.

¹⁸ PIMENTA e ANASTASIOU, 2002.

¹⁹ CUNHA, 2006, p. 259.

A legislação estabelece que o professor do ensino superior deve ser portador de diploma que lhe confere o conhecimento no âmbito de um campo científico (mestre ou doutor), mas para ensinar, ou seja, para exercer a docência nas instituições de ensino superior, precisa, também, dominar os conhecimentos pedagógicos.

A partir dessas exigências, ressalta-se a importância do exercício docente em nível superior consubstanciado em um processo que possibilite ao professor e a professora habilidades necessárias para o desempenho de sua prática, tendo como foco a atividade que exerce diariamente seja na sala de aula com seus alunos e suas alunas, na preparação do material, com questões que envolvem o ensino e a aprendizagem e, além disso, envolto na complexidade que circunda o ensino superior e suas exigências legais para o exercício da prática docente.

Nessa perspectiva, Leite e Ramos²⁰ defendem que:

Os professores precisam ir além da matéria a ensinar, e adquirir um corpo de conhecimentos profissionais que potenciem uma formação de qualidade aos alunos com quem trabalham e melhores oportunidades de aprendizagem. Dentre esse corpo de conhecimentos, destacam os que se relacionam com aspectos que têm sido designados por conhecimentos pedagógicos.

Nessa assertiva, acrescenta-se que é importante ressaltar que o processo de formação não está restrito à titulação de mestre ou doutor. Esta precisa priorizar estratégias que possibilitem aos alunos de graduação se apropriar dos conhecimentos. O entendimento de Veiga²¹ sobre o processo de formação docente é aquele em que formar professores universitários implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da universidade como instituição social, uma prática social que reflita as ideias de formação, reflexão, crítica.

A assertiva de Cunha²² é a de que “se torna necessário considerar, realmente as políticas de formação para o professor do ensino superior, a fim de que eles possam dar conta da complexidade que envolve a prática docente”. A autora disserta ainda que “a pedagogia universitária se faz em diálogo, envolvendo o conhecimento específico e o pedagógico num exercício interpessoal que requer respeito e humildade”. A compreensão da autora é aquela em que:

²⁰ LEITE, Carlinda; RAMOS, Kátia. *Docência universitária: análise de uma experiência de formação na Universidade do Porto*. Campinas: Papyrus, 2007. p. 27-42.

²¹ VEIGA, 2010.

²² CUNHA, 2006, p. 260.

A pedagogia universitária é um campo epistemológico inicial ainda frágil, mas, suas reflexões vêm constituindo-se um campo de produção de conhecimentos e de saberes dos docentes do ensino superior. Nesses termos, acreditamos que no processo de formação do docente do ensino superior possa haver o diálogo entre a formação científica e a formação pedagógica. Reforçamos ainda, que deveria haver a constante preocupação das instituições de ensino superior com o desenvolvimento profissional de seus professores, através de programas específicos que considerem as suas necessidades/preocupações.²³

Um aspecto relevante que não pode deixar de ser levado em consideração é o fato de que a formação de professores da educação básica tem sido o foco dos cursos de licenciatura, não sendo de sua responsabilidade a formação profissional para o exercício da docência do ensino superior. Nessa perspectiva Isaia²⁴ afirma que:

A formação para a docência do ensino superior não é contemplada nos currículos dos diversos cursos de graduação²⁵ e, na pós-graduação *latu sensu* ou *stricto sensu*, apenas está presente na forma de disciplinas esparsas, quando ocorrem, ou em iniciativas mais atuais de contemplar a docência orientada como preparação inicial para o nível superior. Contudo tais iniciativas não garantem a intenção de preparar efetivamente os docentes para uma das destinações básicas das instituições superiores, que é a formação de futuros profissionais.

Autores como Veiga²⁶ consideram que é preciso que “as instituições de ensino superior, além de manterem os programas de pós-graduação *stricto sensu*, também ofereçam programas de formação continuada a seus docentes, a fim de garantirem a síntese entre a titulação e o bom desempenho”. Com isso, reitera que a permanente formação e o desenvolvimento profissional não podem ocorrer de modo fragmentado e descontínuo.

Dessa premissa, compreende-se que os cursos de pós-graduação responsáveis pela formação de professores universitários e professoras universitárias não vêm atendendo às reais necessidades das instituições e daqueles e daquelas que atuam no exercício docente em nível superior, levando-se em consideração que os referidos cursos priorizam a realização de pesquisas na área da educação e a elaboração de projetos individuais em nível de dissertações e teses

²³ CUNHA, 2006, p. 260.

²⁴ ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar. Desafios à docência superior: Pressupostos a considerar. In: RISTOFF, Dilvo; SAVEGNANI, Palmira (Org.). *Docência na educação superior*. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 63.

²⁵ A perspectiva de formar o docente para atuar no ensino superior não apresenta diretrizes ou parâmetros claros e objetivos. Este é um aspecto pouco contemplado na legislação, e quando há pontos referenciados, estes são restritos ao âmbito científico, omitindo a formação do professor.

²⁶ VEIGA, 2010.

que, na prática, pouco contribuem para a efetivação do professor universitário e da professora universitária no contexto educacional. Nesse entendimento, destaca-se o referencial de Pachane²⁷ quando assinala que:

Os cursos de pós-graduação terminam, mesmo que não intencionalmente, por reproduzir uma situação em que atividades de ensino e pesquisa são realizadas de modo dissociado, ou mesmo equivocadas, e por perpetuar a noção de que para ser professor, basta conhecer a fundo determinado conteúdo e, no caso específico do ensino superior, ser um bom pesquisador.

Pelo exposto, convém destacar-se o referencial de Morosini²⁸ em que, segundo ela, é possível concluir que o âmbito da formação do professor universitário é silenciado na legislação, principalmente no que se refere à dimensão didática. Enquanto nos outros níveis de ensino o *locus* de formação do professor e da professora é bem demarcado, no ensino superior acredita-se que sua competência advém da área de conhecimento na qual atua.

Percebe-se claramente duas situações que podem auxiliar ou dificultar o desenvolvimento de habilidades para o exercício docente entre professores universitários, por um lado, a formação de professores e professoras que atuam no ensino superior fica sob responsabilidade individual ou, por outro, atuam em parceria com os programas de pós-graduação das Instituições de Ensino Superior (IES). Esse é o reflexo dos programas apresentados pelas instituições de ensino superior que, ao idealizarem os cursos e apresentarem seus programas, se esquecem de instituir verdadeiras e reais políticas de formação para o docente deste nível de ensino, o que dificulta e impossibilita, concretamente, o direcionamento e a realização de uma formação adequada para ser professor e professora.

Clarificando nosso entendimento, tomou-se o referencial de Veiga²⁹ como fundamentação ao assinalar que “[...] a formação docente para a educação o superior, fica, portanto, a cargo das iniciativas e dos regimentos das instituições responsáveis pela oferta de cursos de pós-graduação”.

Os estudos de Anastasiou³⁰ apresentam coincidências com o referencial de

²⁷ PACHANE, 2006, p. 101.

²⁸ MOROSINI, 2000.

²⁹ VEIGA, 2010.

³⁰ ANASTASIOU, Léa das Graças. Docência na educação superior. In: RISTOFF, Dilvo; SAVEGNANI, Palmira (Org.). *Docência na educação superior*. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 147-172.

Veiga³¹ onde enfatiza que:

É de conhecimento da comunidade acadêmica e preocupação central dos que pesquisam a docência universitária a insuficiência pedagógica acerca dos saberes dos docentes; a própria legislação atual, ao propor que 'a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado' (LDB, Art. 66), desconsidera essa problemática, deixando a formação inicial e/ou continuada como necessidade ou questão de cada instituição ou pessoal.

Nosso entendimento acerca da problemática que envolve a falta ou deficiência nos programas de pós-graduação *stricto sensu* centra-se na falta de conteúdos didáticos ou disciplinas afins que poderiam possibilitar uma formação profissional eficaz com resultados positivos na prática docente, enquanto se torna cada vez mais evidente a preocupação com a formação de pesquisadores e pesquisadoras para áreas específicas e, em geral, trabalha pouco (ou nem isso) a dimensão pedagógica na formação desses professores e dessas professoras.

Ao pontuar que as políticas de formação, ao silenciar os parâmetros definidores da formação de professores e professoras para o ensino superior, se omitem em seu papel normatizador, com isso, não são priorizadas as atividades curriculares nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, voltadas para formar o e a docente, Beraldo³² conclui que:

Na esfera dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* não há exigência de oferta de disciplinas relativa à formação didático-pedagógica, ficando a cargo de cada programa a definição do currículo. Essa é uma das razões pela qual a formação docente em tais cursos tende a ser entendida como sinônimo de aquisição do título de mestre ou de doutor.

A autora produz ainda a assertiva de que a titulação acaba sendo concebida como uma espécie de 'estado de graça', dado pela capacidade de desenvolver pesquisa na respectiva área de investigação. Essa concepção é reiterada pelos processos avaliativos adotados pelo Sistema Nacional de Avaliação - SINAES -, uma vez que a titulação docente é um dos critérios para a avaliação das IES e dos cursos. Considera-se assim que bons professores são aqueles e boas professoras são aquelas que se dedicam à pesquisa e não aqueles e aquelas que se dedicam ao ensino.

³¹ VEIGA, 2010.

³² BERALDO, T. M. L. *Formação de docentes que atuam na educação superior*. Revista Educação Pública. Cuiabá: UFMT, v. 18 n. 36, 2009. p. 71-88.

Os trabalhos de Pimenta e Anastasiou³³ assinalam que a Resolução nº. 05, de 10 de outubro de 1983, do Conselho Federal de Educação - CFE - no Art. 2º (da organização e regime didático científico dos cursos de pós-graduação), inciso I, assegura que: “[...] a pós-graduação tem por objetivo a formação de pessoal qualificado para o exercício das atividades de pesquisa e de magistério superior nos campos das ciências, filosofia, letras, artes e tecnologias”.

E ainda mais que, no âmbito dos cursos de especialização, o Parecer 12/93³⁴, do Conselho Federal de Educação (CFE), determinava a oferta de uma disciplina sobre metodologia nos cursos de especialização. As autoras apontam limitações desse parecer com relação à introdução de uma disciplina, que, na maioria das vezes, se restringe a didática enquanto técnica de ensino, não considerando as peculiaridades do ensino superior.³⁵

Nessa perspectiva, destaca-se o exposto por Vasconcelos³⁶ ao ressaltar que, o que normalmente ocorre, principalmente em relação à pós-graduação *lato sensu*:

[...] da carga mínima de 360 horas desses cursos, 60 horas devem ser destinadas a disciplinas didático-pedagógicas, que ‘surgem’, um tanto deslocadas e sem muita razão de ser; uma dose mínima de formação pedagógica que, na visão da legislação, é suficiente para formar educadores, caso esses especialistas desejem ingressar no magistério superior (o que é legalmente, possível).

A partir desse entendimento, convém destacar-se que a Resolução do Conselho Nacional de Educação nº. 3/99, no Art. 5º³⁷, recomenda que esta formação seja direcionada, somente a:§ 1º. Quando se tratar de curso destinado à qualificação de docentes para o magistério superior do Sistema Federal de Ensino deve-se assegurar, na carga horária, além do conteúdo específico dos cursos, o

³³ PIMENTA e ANASTASIOU, 2003.

³⁴ Anteriormente à LDB/96 há um Parecer (12/93 do CFE) que exige a oferta de uma disciplina sobre metodologia de ensino nos cursos de especialização. Geralmente, quando oferecida por profissionais da educação, essa disciplina até traz contribuições à formação docente, mas restritas aos aspectos de sala de aula, nem sempre fundadas em pesquisas recentes na área didática. Além disso, este Parecer abriu possibilidades para que, independente da área, qualquer profissional, que almejasse ser docente no ensino superior, pudesse ser preparado cursando a referida disciplina.

³⁵ PIMENTA e ANASTASIOU, 2003.

³⁶ VASCONCELOS, Maria Lúcia M. Carvalho. Contribuindo para a formação de professores universitários: relatos de experiências. In: MASETTO, Marcos (org.). *Docência na Universidade*. Campinas, SP: Papyrus, 2008. p. 86.

³⁷ Os cursos de que trata a presente Resolução terão a duração mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, não computado o tempo de estudo individual ou em grupo sem assistência docente e o destinado a elaboração de monografia ou trabalho de conclusão do curso.

indispensável enfoque pedagógico.

Convém expor que a Resolução CNE/CES/3/99 estabelece que a preparação requerida não está direcionada para todos os cursos de especialização, mas somente para os cursos específicos que tiverem a finalidade de qualificar os professores para o Sistema Federal de Ensino.

O que se tem percebido mediante estudos e levantamentos realizados acerca da formação de professores é que os cursos de pós-graduação, independente da área específica de formação ou dos fins a que se propõem (acadêmico ou formação de pesquisadores), se preocupam em formar pesquisadores ou pesquisadoras em seus campos específicos, mas sem exigência quanto à formação dos professores para o exercício da docência.

Segundo Veiga³⁸, os cursos de pós-graduação, desse modo, atendiam a resolução nº. 3/1999 do Conselho Nacional de Educação, ofertando uma disciplina sobre metodologia de ensino em seus cursos de especialização *lato sensu*. No entanto, a resolução nº. 1/2001, ao revogá-la, resultou na extinção do primeiro parágrafo, do artigo 5º que previa a introdução de uma disciplina sobre a metodologia de ensino nos cursos de pós-graduação *lato sensu*. Além disso, essa de nº. 1/2001 retirou o dispositivo referente à disciplina que deveria ser cursada pelos pós-graduandos interessados em atuar como professores no ensino superior. Em seguida, a Resolução nº. 1/2007 preservou essa decisão do Conselho Nacional de Educação.

É visível nas estruturas curriculares dos cursos de pós-graduação *stricto e lato sensu* a não obrigatoriedade com a formação para a carreira docente no ensino superior, observando-se a falta de disciplinas no currículo que possibilitariam a formação e um melhor preparo para o exercício das atividades do professor de nível superior.

Dessa forma, ressalta-se que a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional não faz muitas exigências com relação ao profissional que exerce a docência no ensino superior, bastando somente que esse profissional tenha formação em nível de pós-graduação, preferencialmente (e não obrigatoriamente) em cursos *stricto sensu*. Isso significa dizer que a formação

³⁸ VEIGA, 2010.

pedagógica continua sem espaço no currículo do docente para o ensino superior e que cursos de especialização (*lato sensu*) são aceitos, de modo que nem mesmo uma disciplina do caráter pedagógico é mais exigida como era antes. Mesmo reconhecendo que a disciplina Metodologia do Ensino Superior não seja suficiente para dar conta do que requer a formação de professores, considera-se que esta tem sido uma alternativa que minimiza alguns déficits na formação daqueles que desejam ingressar no magistério superior.

A partir dessas considerações, convém destacar-se o referencial de Behrens³⁹ quando enfatiza que cursos de especialização *lato sensu* tem sido uma possibilidade mais efetiva para esses docentes que procuram qualificação pedagógica. Recebendo denominações como Metodologia do Ensino Superior ou didática do Ensino Superior, as propostas tentam salvaguardar um espaço para discussão e reflexão sobre a ação docente desencadeadas em sala de aula. Os cursos de pós-graduação *lato sensu* se apresentaram como um espaço de formação para os professores, entretanto, há que se considerar a complexidade que envolve a docência.

Em relação à relevância da disciplina Metodologia do Ensino Superior, Beraldo⁴⁰ pontua que, embora não se possa negar o valor pedagógico de disciplinas dessa natureza, não se pode esperar, tampouco, que elas deem conta de preparar para o exercício docente. Realmente considera-se que efetivamente os cursos de pós-graduação *lato sensu* não respondem às necessidades reais dos professores e das professoras.

Dessa assertiva Anastasiou⁴¹ referencia que, nos programas de pós-graduação, essa formação tem se reduzido ao cursar de uma disciplina, habitualmente chamada de Metodologia de Ensino Superior ou similar, com carga horária média de 60 horas, portanto, insuficiente para a necessária sistematização dos saberes da docência e da associação entre a teoria e a prática dessa área de complexidade indiscutível. No caso de bolsistas institucionais, têm-se exigido 60 horas no mestrado e 60 horas no doutorado, associadas ao estágio de docência, como é o caso do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE), da Universidade

³⁹ BEHRENS, Marilda Aparecida. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, Marcos Tarciso (Org.). *Docência na universidade*. Campinas, SP: Papyrus, 1998. p. 57.

⁴⁰ BERALDO, 2009.

⁴¹ ANASTASIOU, 2006.

de São Paulo.

Como nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* não há um direcionamento específico para formar docentes, parece que uma possibilidade encontrada tem sido a exigência do estágio de docência. Proposto pela CAPES, através da Portaria 52/2002, assegurou no art. 8º, inciso V, que o bolsista de pós-graduação *stricto sensu* realize o estágio de docência, espaço este entendido como parte da formação dos pós-graduandos, objetivando preparar para a profissão. Este deverá ser realizado em observação ao artigo 17, obedecendo aos seguintes critérios do regulamento:

I - no Programa que possuir os dois níveis, mestrado e doutorado, a obrigatoriedade ficará restrita ao doutorado; II - no Programa que possuir apenas o nível de mestrado, ficará obrigado à realização do estágio; III - as Instituições que não oferecerem curso de graduação deverão associar-se a outras de ensino superior para atender as exigências do estágio de docência; IV - o estágio de docência com carga superior a 60 (sessenta) horas poderá ser remunerado a critério da Instituição, vedada à utilização de recursos repassados pela CAPES; V - a duração mínima do estágio de docência será de um semestre para o mestrado e dois para o doutorado; VI - compete a Comissão de Bolsa/CAPES registrar e avaliar o estágio de docência para fins de crédito do pós-graduando, bem como a definição quanto à supervisão e o acompanhamento do estágio; VII - o docente do ensino superior que comprovar tais atividades, ficará dispensado do estágio de docência; VIII - as atividades do estágio de docência deverá ser compatível com a área de pesquisa do programa de pós-graduação realizado pelo pós-graduando (CAPES).⁴²

Partindo-se das considerações apresentadas, referenciamos Silva e Pachane⁴³ quando atestam que, apesar de representar uma alternativa para formar professores e professoras do ensino superior, questionam a eficácia do estágio de docência, visto ficar limitado à mera inclusão de disciplinas pedagógicas, no currículo dos cursos de mestrado e doutorado. Pontuam as autoras que desse modo continua não havendo entendimento consensual quanto à formação de professores e professoras para atuar na educação superior.

Para as autoras, o questionamento refere-se à visão restrita que se tem da formação do professor e da professora, proporcionando apenas o estágio durante um semestre ou dois, no qual o mestrando e a mestranda ficam responsáveis em ministrar algumas disciplinas, sem o devido acompanhamento do professor e da professora, realizado desta forma, não responde as necessidades que poderão ser

⁴² CAPES. Portaria 52/2002. *Regulamento do programa de demanda social*. Objetivos do programa e critérios para concessão de bolsas. Brasília, 2002.

⁴³ BERALDO, 2009.

enfrentadas como profissionais. E acrescentam pontuando que, percebem a necessidade dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em pensar a forma como o estágio docência poderia ser implementado ou, ainda, repensar como este vem acontecendo na prática. Dessa maneira, poderá constituir-se uma possibilidade no processo formativo dos pós-graduandos e das pós-graduandas e um direcionamento que favorecerá a aproximação com a docência no ensino superior.

Partindo-se do entendimento de Morosini⁴⁴ acerca da formação docente, onde a autora pontua que “parece não haver um compromisso explícito e concreto com a pedagogia universitária”, nossa percepção a respeito dessa necessidade é aquela em que seriam necessárias ações concretas e adequadas nas políticas para a formação de professores universitários e professoras universitárias, levando-se em consideração que os propósitos para a obtenção de resultados que possibilitem uma formação satisfatória são os melhores, entretanto, faltam condições reais, tanto no que se refere à estrutura financeira, física e humana, como nas perspectivas de formar bons professores e boas professoras para melhorar a qualidade de ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional brasileira em sua estrutura não contempla a formação de professores universitários como explicita o caso da formação de professores da educação básica, assim, a formação do professor do ensino superior, do modo pouco claro como é tratada, sugere entendimento de que as políticas não privilegiam a formação para este nível de ensino, no entanto, implementa o “provão” com o propósito de avaliar os cursos e, conseqüentemente, o trabalho do professor e da professora. Sem estabelecer diretrizes para formação pedagógica do e da docente, essas avaliações realizadas de acordo com os critérios impostos pelo Estado desconsideram fatores, que devem ser levados em conta e que influenciam diretamente nos resultados do ensino superior.

Nessa assertiva, Pimenta e Anastasiou⁴⁵ destacam que:

[...] embora o sistema não se preocupe com a profissionalização dos docentes e não estabeleça princípios e diretrizes para a profissionalização dos docentes do ensino superior, realiza uma série de verificações externas sobre a docência: os resultados que os alunos têm no provão, os índices de professores com mestrado e doutorado nas instituições [...].

⁴⁴ MOROSINI, 2000, p. 12.

⁴⁵ PIMENTA e ANASTASIOU, 2002.

Assim, o Estado avaliador, aparentemente desconhecendo as funções da universidade como instituição social, estabelece os parâmetros, cabendo as instituições prover formas de profissionalizar seus professores e suas professoras, o que ocorrerá conforme a visão do que seja profissionalização.

A partir dessas considerações, encontrou-se nos referenciais de Forster, Broilo, Mallmann e Pinto⁴⁶ os argumentos de que a avaliação não pode se restringir a um instrumento de controle e de poder, enfatizam que avaliar é muito mais que isso, corresponde a ser digno e a ter um valor vital, sendo importante que se avaliassem os cursos e a universidade pelo seu impacto social a que servem e na sociedade brasileira.

Diante do exposto, verifica-se que a preocupação com a formação docente parece estar direcionada para a avaliação do definidor de universidade, relacionadas estritamente às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/96, exigindo que um terço do corpo docente da universidade possua titulação acadêmica de mestrado ou doutorado. Além disso, estabelece o prazo de oito anos para que as universidades cumpram o disposto nesse inciso (§ 2º, art. 88).

Na análise de Morosini⁴⁷ acerca da atual LBD encontrou-se que: [...] fica manifesto que o docente universitário e a docente universitária deve ter competência técnica - compreendida como domínio da área, tal competência aparece no artigo 52 (definidor de universidade), incisos II e III, onde é determinado que as universidades são instituições que se caracterizam por:

- I – um terço do corpo docente, pelo menos com titulação de mestrado ou doutorado;
- II – um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Desde dezembro de 2004, as universidades deveriam adotar esta determinação legal. Com relação ao percentual referente a 1/3 de docentes mestres e doutores nas instituições públicas e privadas, Giolo⁴⁸ constatou que 96,4% das

⁴⁶ FORSTER, Mari Margarete dos Santos; BROILO, Cecília Luisa; MALLMANN, Marly Therezinha; PINTO, Maria das Graças C. da S. M. G. O curso de Pedagogia no inter(dito) dos modelos avaliativos. In: CUNHA, Maria Isabel da (org.). *Formatos avaliativos e concepções de docência*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

⁴⁷ MOROSINI, 2000.

⁴⁸ GIOLO, Jaime. Os docentes da educação superior brasileira. In: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP-MEC. *Docência na Educação Superior*. Brasília-DF: INEP, 2006.

universidades públicas cumprem esta determinação, enquanto, nas universidades privadas, 95,3% dos docentes possuem esta titulação. Desse modo, as instituições procuram cumprir o que determina a lei, de possuir a quantidade determinada de docentes com formação em nível de mestrado ou doutorado, sem se preocupar em garantir que o corpo de profissionais tenha formação de qualidade para atuar com segurança e autonomia em sua atividade. Behrens⁴⁹ constata que “a oferta de cursos de pós-graduação, de especialização, mestrado e doutorado em educação, têm vagas limitadas e não dão conta da quantidade de profissionais existentes”.

Nessa perspectiva convém ressaltar que muitos cursos têm um valor elevado, com isso muitos professores e muitas professoras, sem condições de pagar, não têm acesso à formação necessária para atuar no ensino superior. Por isso, é imprescindível a ampliação da oferta nos cursos públicos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado em todas as áreas.

Essa necessidade foi levantada pelo Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG 2005-2010)⁵⁰, o qual diagnosticou que a expansão da pós-graduação deveria ter quatro vertentes: a capacitação do corpo docente para as instituições de ensino superior, a qualificação dos professores e das professoras da educação básica, especialização de profissionais para o mercado de trabalho e de pesquisadores e pesquisadoras para empresas públicas e privadas. Afora isso, constatou também o insuficiente número de programas de pós-graduação no Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

De acordo com o Plano Nacional de Pós-Graduação o governo e as instituições públicas devem criar condições para a formação docente com medidas estratégicas que possibilitem o acesso de um maior número de professores e

⁴⁹ BEHRENS, Marilda Aparecida. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, Marcos Tarciso (Org.). *Docência na universidade*. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 58.

⁵⁰ “O Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2005-2010 – incorpora o princípio de que o sistema educacional é fator estratégico no processo de desenvolvimento socioeconômico e cultural da sociedade brasileira. Ele representa uma referência institucional indispensável à formação de recursos humanos altamente qualificados e ao fortalecimento do potencial científico-tecnológico nacional. Cabe à pós-graduação a tarefa de produzir os profissionais aptos a atuar nos diferentes setores da sociedade e capazes de contribuir, a partir da formação recebida, para o processo de modernização do país. Os dados disponíveis demonstram, sobremaneira, que é no interior do Sistema Nacional de Pós-Graduação que, basicamente, ocorre a atividade da pesquisa científica e tecnológica brasileira. O Plano tem como um dos seus objetivos fundamentais a expansão do sistema de pós-graduação que leve a um expressivo aumento do número de pós-graduandos requeridos para a qualificação do sistema de ensino superior do país, do sistema de ciência e tecnologia, assim como do setor empresarial” (BRASIL/MEC, 2004).

professoras aos programas de mestrado e doutorado. Compreende-se que o compromisso do Estado com as instituições de ensino superior para formar professores e professoras, torna-se primordial a partir das exigências do mercado em formar profissionais qualificados, possibilitando assim, que sejam tomadas as medidas necessárias para garantir acesso a uma formação que dê condições a este e esta profissional para exercer seu trabalho com mais autonomia e comprometido com o processo educativo dos alunos e das alunas.

Entende-se que a pós-graduação em nível de mestrado e doutorado é um espaço imprescindível de formação para os professores e as professoras que atuam no ensino superior.

Nessa concepção, referencia-se Masetto⁵¹ ao defender que:

A pós-graduação *stricto sensu* deverá se abrir para propiciar essa formação pedagógica aos mestrandos e doutorandos, entretanto devemos considerar as peculiaridades inerentes às diversas áreas do saber, bem como a necessidade de se repensar a formação pedagógica para o exercício da docência. Além disso, emerge a necessidade de implementar políticas, que possam colaborar na formação de professores do ensino superior brasileiro.

As abordagens acerca da formação pedagógica do docente do ensino superior e os meios através dos quais esses professores ingressam no exercício docente têm servido como referencial para estudos e reflexões sob os diferentes enfoques e paradigmas relativos aos saberes pedagógicos e epistemológicos que mobilizam a docência, gerando assim, uma tensão explícita no bojo das universidades, que cada vez mais, têm recebido professores e professoras sem experiência prévia na função de docente do ensino superior, além dos diversos professores e das diversas professoras que, apesar de esboçarem um excelente referencial teórico, necessitam, entretanto, rever sua prática pedagógica.

Nas abordagens de Santiago e Batista Neto⁵² sobre *Formação de professores em Paulo Freire: uma filosofia como jeito de ser-estar e fazer pedagógicos* constata-se que a formação de professores e professoras é uma atividade eminentemente humana, inscrita no campo da educação como uma categoria teórica, uma área de pesquisa, conteúdo da política educacional e uma

⁵¹ MASETTO, 2003, p. 12.

⁵² SANTIAGO, Eliete; BATISTA NETO, José. Formação de professores em Paulo Freire: uma filosofia como jeito de ser-estar e fazer pedagógicos. *Revista E-curriculum*, São Paulo, vol. 7, nº 3, dezembro 2011.

prática pedagógica. É, portanto, uma atividade complexa, multirreferencial, intencional e institucionalizada. No entendimento dos autores, a formação de professores e professoras tem despertado o interesse de governos, pesquisadores e pesquisadoras em educação, gestores e gestoras de sistemas, professores e professoras. A ampla rede de interesses que mobiliza, mostra a relevância social de que ela se reveste, suscitando, de toda evidência, abordagens diversas e ações de diferentes origens e motivações.

Atentos a essa questão, Pimenta e Anastasiou⁵³ referindo-se ao processo de docência do ensino superior, dizem que:

O avançar no processo de docência e do desenvolvimento profissional, mediante a preparação pedagógica não se dará em separado de processos de desenvolvimento pessoal e Institucional: este é o desafio a ser hoje, considerado na construção da docência no ensino superior. Essa constatação favorece a discussão da formação continuada em serviço que deve referenciar a pessoa do docente como sujeito que ocupa espaços determinantes à transformação da sociedade, deslocando, assim, em primeira instância, sua preparação pedagógica à conquista desse momento como espaço institucionalizado onde seu desenvolvimento pessoal possa percorrer os diferentes espaços universitários.

Para tanto, faz-se necessário considerar, a princípio, que a especialidade da docência oriunda do projeto institucional, cuja habilitação deve vir articulada e legitimada pelo mesmo, concedendo-lhe, assim, consistência para o cultivo da competência didático-universitária.

De acordo com Demo⁵⁴, a função própria da universidade é proporcionar momentos de reflexões, cujo objetivo seja a mediação à construção e reconstrução dos conhecimentos, conjugando a qualidade formal com a qualidade política, componentes intrínsecos à formação docente para o delinear do saber pensar como condição subjetiva do ser humano de fazer sua história para a história; potencializando sua individualidade, acreditando que a universidade é sobretudo sinônimo de mutações, desafios, adversidades e confrontos com o mundo real.

Convém destacar-se o referencial de Perrenoud⁵⁵ quando define competência como:

A faculdade de mobilizar um conjunto de recursos (cognitivos), visando

⁵³ PIMENTA e ANASTASIOU, 2002.

⁵⁴ DEMO, 1998.

⁵⁵ PERRENOUD, P. "Construir competências é virar as costas aos saberes?" *In: Revista Pátio*. Porto Alegre: ARTMED, ano 03, nº 11, jan. 2000. p. 15.

abordar uma situação complexa e quando referencia em seus escritos as dez novas competências essenciais ao ensino do professor enfatiza o administrar sua própria formação como âncora para que o docente possa navegar os mares mais seguros do ensinar uma vez que, as turbulências da era globalizada, vão exigindo deste, mobilizações maiores para a ação, considerando que são os mesmos que constroem e reconstróem seus conhecimentos a partir da práxis.

A formação pedagógica, pensada em termos acadêmicos e didáticos, surge num panorama de compreensão sobre qualidade do trabalho docente no recinto da sala de aula, ou seja, no contexto da ação, que não se restringe aos saberes, mas na capacidade do docente de agir em circunstâncias previstas ou não em seu plano de ação.

Nessa assertiva, acredita-se que, sem uma qualificação na perspectiva da “pedagogia da competência”, fruto da vontade e do comprometimento inovador, nada é possível, porque é na dinâmica do saber e do agir que o docente reconstrói os saberes do mais simples ao mais complexo, apoiado na qualidade organizada do saber, saber fazer e saber refazer sua prática de modo crítico e criativo face à realidade.

A partir dessa concepção, destacam-se os referenciais de Demo⁵⁶ quando, a partir dos conceitos sobre competência acadêmica e competência didática, aduz a seguinte definição:

Entendemos por competência a condição de não apenas fazer, mas de saber fazer e, sobretudo de refazer permanentemente nossa relação com a sociedade e a natureza, usando como instrumentação crucial o conhecimento inovador. Mas que fazer oportunidade, trata-se de fazer-se oportunidade.

Tais afirmações nos levam ao entendimento de que se torna indispensável que as universidades invistam na formação efetiva do corpo docente para que estes possam transformar as instituições em lócus de produção de ensino, pesquisa e, extensão. Enfim, despertar a consciência de uma nova identidade docente que leve e eleve a ampliação das concepções de ensino, permitindo um novo olhar e conseqüentemente, um novo e uma nova docente.

Referenciando Paulo Freire⁵⁷ achou-se pertinente destacar que o autor compartilha com a opinião de que ensinar exige rigorosidade metódica, cuja tríade

⁵⁶ DEMO, 1998, p. 13.

⁵⁷ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 21 Edição, São Paulo. Editora Paz e Terra, 2002.

ensinar/aprender/pesquisar são elementos indicotomizáveis e uma das condições indispensáveis à valorização do conhecimento pedagógico. Reiteramos que o aprender e o ensinar são duas atividades unificadas pela relação que se estabelece entre o agente formador (professor), a agente formadora (professora) e o, a aprendiz (aluno e aluna) centrado em duas bases unidirecionais: interação e respeito.

Sobre interação apontamos a relação gerada no âmbito do recinto da sala de aula, quando apoiada na confiança e na empatia mútua encontra no antagonismo de seus interesses e necessidades, caminhos que os guiam ao encontro harmonioso do eu-outro como condição inerente às aprendizagens. Quanto à segunda base, reflete as conquistas adquiridas nas circunstâncias vivenciadas e que foram se consolidando através das relações e do equilíbrio entre as emoções e os valores.

Na percepção de Santiago e Batista Neto⁵⁸, o pensamento de Freire afirma a humanização como finalidade da educação, diz da prática educativa como prática social, circunscrita em contextos, escolares ou não escolares, permeada por contradições, tensões e conflitos, diz ainda da prática pedagógica imbuída de caráter transformador, desvela a histórica natureza finita, limitada e inconclusa do ser humano e o imperativo do educar contínuo, ao longo da vida, e põe em relevo a questão ético-política que tem relação com a finalidade da educação.

Nosso entendimento ao final deste capítulo é o de que esse conjunto de ideias pedagógicas sobre o processo educativo coloca questões e requerimentos para a formação de professores e professoras, de modo a que ela se faça a partir do conhecimento e da crítica do existente, problematizadora do existente, contextualizada, porque historicamente datada e localizada, e transformadora. Por ser, ela também, uma prática educativa, a formação de professores e professoras é tomada como uma prática abrangente em seus conteúdos, complexa em seus requisitos e profunda em sua finalidade. Uma prática que necessita ser permanente.

⁵⁸ SANTIAGO e BATISTA NETO, 2011.

3 ÉTICA E MORAL: ELEMENTOS DA COMPETÊNCIA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

As abordagens deste capítulo tratam da ética, da moral e dos elementos da competência docente no ensino superior. Inicialmente busca-se clarificar que a utilização inadequada ou excessiva de certos termos ou o uso de expressões de forma infundada pode transformar palavras significativas em algo sem valor. Isso infelizmente aconteceu com a palavra ética e, ao nos colocarmos diante de nossas ações no exercício de nossa atividade docente, percebemos o quanto se torna necessário reaver o sentido real do ser ético no fazer pedagógico.

No contexto que envolve ética e moral como elementos da competência docente no ensino superior, ressalta-se que o exercício da docência no ensino superior, a partir de suas complexidades e das relações que envolvem professores e alunos, professoras e alunas requer um conjunto de normas e procedimentos que modelem as ações do professor e da professora a partir dos seus direitos e das suas obrigações e as reações dos alunos e das alunas a partir de posturas, comportamentos, atos e expressões, dentre outras manifestações do professor e da professora em sua prática docente.

Na assertiva de Rocha⁵⁹, ao exercermos a docência no ensino superior, necessitamos de um código de ética. Essa necessidade advém do fato de que há uma inter-relação entre o docente e seus alunos, o que acarreta em um comprometimento na ação. Esta inter-relação promove a dignificação da pessoa que age, bem como dos demais, resultando em uma correta ação social. A profissão docente se dá a serviço de todos e a seu próprio benefício, desenvolvida de maneira estável em conformidade com a própria vocação e em atenção à dignidade humana.

No mesmo trabalho da autora encontrou-se o seguinte referencial: Verificou-se a influência do e da docente no ensino superior, na formação ética do aluno e da aluna, demonstrada através de reflexões sobre a relação professor-aluno, professora-aluna, pelo papel político do e da docente na sociedade e do exemplo que este e esta representam para os alunos e as alunas. Dentre as observações

⁵⁹ ROCHA, Carla Beatriz. Ética na docência do ensino superior. In: *Revista EDUCARE*. Montes Claros/MG. V. 2, 2006.

feitas destaca-se, pela importância, a maneira que o e a docente devem proceder em sua prática pedagógica e na inter-relação com o aluno e a aluna, uma vez que ele e ela representam na sala de aula uma imagem concreta da Universidade.⁶⁰

Nessa perspectiva, convém destacar o mesmo pensamento de Vázquez⁶¹, quando afirma que ética é a ciência do comportamento moral dos seres humanos em sociedade. No entendimento do autor, então, “a ética pode ser um conjunto de regras, princípios ou maneiras de pensar que guiam a sociedade”. O autor assinala ainda que:

A postura ética emerge da percepção de um fenômeno que ocorre dentro de cada um de nós. Portanto, a função da ética é levar a sociedade a reagir, resgatando os valores morais básicos para orientação de seu comportamento e, assim, empreender um caminho de reconstrução para uma vida melhor. E qual seria o papel do professor universitário, enquanto formador de profissionais, no resgate dos valores éticos? Primeiramente, o docente deve perceber que não se valoriza o que não se conhece. O professor universitário, antes de tudo, deve se debruçar sobre os estudos desenvolvidos pela humanidade referentes ao tema. E comprometendo-se, pelo conhecimento de ética, a repassar aos seus alunos e ilustrar com seu próprio exemplo, atitudes de conformidade com os princípios gerais de moral e ética. Assim surgem bons professores, suas aulas tornam-se interdisciplinares, estimulam a criticidade, buscam integrar ensino e pesquisa, transmitem o conhecimento científico de modo muito pessoal, didático e coerente com sua conduta.

Ao rememorarmos os antigos conceitos de ética a partir de um período onde as relações professor-aluno, professora-aluna ainda não se configuravam conturbadas, conflituosas e repletas de situações problemas envolvendo o convívio desses atores, acredita-se ser indispensável colocar-se diante do professor e da professora uma situação que é real e que vem refletindo posturas, comportamentos e moral desses indivíduos que de forma responsável vêm contribuindo com o processo de ensino-aprendizagem.

Referimo-nos mais uma vez ao postulado de Rocha⁶² que a partir dessa concepção assinala que o perfil do professor universitário e da professora universitária não deve se restringir a apenas deter conhecimentos técnicos referentes à sua disciplina, pois ele, a todo o momento, é tido como referencial de conduta para os seus discípulos. Portanto, é de fundamental importância que o e a docente se perceba como agente transformador, para poder, de forma consciente,

⁶⁰ ROCHA, 2006.

⁶¹ VÁZQUES, 1995.

⁶² ROCHA, 2006.

intervir na formação dos alunos e das alunas sob sua responsabilidade. É preocupante vermos alguns professores universitários e algumas professoras universitárias com um discurso para a sala de aula e outro para a sua vida extraclasse. Essa postura contraditória desnorteia os alunos e alunas, e sendo eles e elas o fundamento da sociedade, esta se vê, repetidamente, sem a clareza fornecida pelos firmes princípios éticos de conduta.

A autora assevera ainda que a grande e infeliz verdade é que o professor e a professora já não se consideram responsáveis pela moral de seus alunos e suas alunas. Principalmente no Ensino Superior, eles chegam cidadãos e elas chegam cidadãs com caráter e personalidade praticamente acabados. São “filhos e filhas” da televisão, da liberação de costumes, da permissividade das mães que abdicaram das tarefas domésticas e não encontraram quem as substituísse; de pais assustados com o avanço do feminismo. Alguém deve ter coragem de dizer a esses e essas jovens em que acreditar, redescobrimo a singeleza das coisas essenciais, o valor da família, da solidariedade, da lealdade, a finitude da vida e a sua celeridade, o destino de transcendência da humanidade, o compromisso do contínuo aperfeiçoamento na breve aventura terrestre.⁶³

A autora acrescenta que:

Ainda é tempo de o professor resgatar as qualidades de uma carreira que já teve concretamente reconhecida a sua nobreza na hierarquia das profissões liberais. Basta aceitar que sua missão envolve mais do que possibilitar o conhecimento técnico. Para isso, é necessário que o professor tenha características ligadas ao domínio afetivo, amando o ofício de ensinar. Alguns professores se tornam tão importantes para algumas pessoas que acabam por marcar sua vida de maneira indelével. É impressionante constatar a força da palavra do professor sobre a formação do educando. Do autêntico mestre se aguarda que transmita lições e prática do respeito, da moral, da amizade, da tolerância e da compreensão. Para desincumbir-se de um compromisso de tamanha abrangência, não basta conhecer ética. Antes, é preciso acreditar na ética e viver eticamente.⁶⁴

A partir de uma análise feita pela comissão coordenada por Jacques Delors⁶⁵ no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI que trata da Educação: um tesouro a descobrir, encontrou-se que as faculdades, em geral, não estão educando para a vida, transmitem um conhecimento sem nenhuma associação com a realidade e assim o aluno e a aluna

⁶³ ROCHA, 2006.

⁶⁴ ROCHA, 2006.

⁶⁵ DELORS, Jacques *et al.* *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez/UNESCO, 2000.

não extraem proveito para sua subsistência. A Universidade, a Reitoria e a Direção constituem realidades abstratas para o aluno e a aluna. A pessoa que, concretamente, ocupa o seu dia-a-dia é o professor e a professora. Este e esta não podem deixar de se incumbir da responsabilidade de alertar o educando e a educanda de todos os desafios que encontrarão a partir da conclusão do curso. A relação que se estabelece entre o professor, a professora e o aluno, a aluna é pessoal, palpável e duradoura. Conforme análise no Relatório para a UNESCO (2000), vemos a importância dessa cordial relação a partir da assertiva de que o professor e a professora devem estabelecer uma nova relação com quem está aprendendo; passar do papel de solista ao de acompanhante, tornando-se não mais alguém que transmite conhecimentos, mas aquele que ajuda os seus alunos e as suas alunas a encontrar, organizar e gerir o saber, guiando, mas não modelando os espíritos, demonstrando grande firmeza quanto aos valores fundamentais que devem orientar toda a vida.

A partir dessa concepção, Nalini⁶⁶, ainda em 1999, em seu trabalho *Ética geral e profissional*, já pontuava que:

É sabido que nem sempre a situação de convívio do professor com seus alunos é a ideal. Na assertiva do autor, os docentes têm um grande número de alunos, e um tempo muito reduzido para lidar com eles. Isso os impede de realizar um trabalho com maior proximidade com seus discípulos. Contudo, esses profissionais, conscientes de sua capacidade de intervenção, não podem abater-se diante dos empecilhos colocados pela universidade e pelo sistema como um todo. Antes, deve fomentar em seus discípulos a gana por uma sociedade mais justa, mais humana. Esse propósito só será possível, se o docente permitir um canal de contato efetivo com o alunado. Tal caminho passa pela relação professor/aluno, que é sempre fecunda quando existe entre eles cordialidade, estima, respeito às diferenças e quando contribui para um constante debate sobre atitudes virtuosas, fomentando o surgimento dos princípios éticos nos discípulos.

Em *Pedagogia Universitária*, Veiga⁶⁷ defende a ideia de que relação discente-docente, se dialógica, pode ser uma alavanca na produção do conhecimento e aposta na convivência acadêmica entre os alunos e as alunas da graduação e pós-graduação como um ponto facilitador no contato com a pesquisa, na troca de experiências e na abertura de perspectiva mútua. Se, por um lado, valoriza os conteúdos da área, entende como fundamentais as atitudes de respeito ao aluno e a aluna, enfatizando as formas significativas de mediações interpessoais.

⁶⁶ NALINI, José Renato. *Ética geral e profissional*. 2 ed. São Paulo: RT Didáticos, 1999.

⁶⁷ VEIGA, Ilma P. A.; KAPUZINIÁK, Célia; ARAUJO, José Carlos S. *Docência: uma construção ético-profissional*. Campinas, SP: Papirus, 2002.

O e a docente adquire estas atitudes com exercício constante, com a tentativa diária de acertar. Assim, caminha entre acertos e erros sempre adiante, tecendo uma relação de confiança entre mestre e aluno/aluna. Essa ligação permitirá verificar, a cada situação, o que os alunos e as alunas estão precisando, quais são os valores que ainda carecem conhecer e exercitar. Então, juntamente com o saber científico, o e a docente acena para os alunos e as alunas o saber moral e ético que lhes possibilitará tornarem-se profissionais respeitados e de conduta impecável. Muitas vezes o e a docente confundem-se em práticas de “fazer o bem” com “fazer bem”, isso pode criar uma imagem do e da docente como um professor bonzinho ou uma professora boazinha. Que fique claro: o saber fazer bem (a competência) do e da docente não implica que ele seja um educador permissivo ou ela seja uma educadora permissiva. É possível manter um grau de relacionamento promissor com o aluno e a aluna sem, contudo, deixar fenecer o limite que deve haver nessa relação.

A partir dessa perspectiva Rios⁶⁸ argumenta que:

A qualidade da educação tem sido constantemente prejudicada por educadores preocupados em fazer o bem, sem questionar criticamente sua ação. Ou pela consideração da prática educativa apenas na dimensão moral, ou na visão equivocada de um compromisso que se sustenta na afetividade, na espontaneidade. Isso precisa ser negado, quando procuramos uma consistência para o desempenho do papel do educador na contribuição que dá a construção da sociedade.

Por sua vez, Lima⁶⁹ acredita que “o projeto de uma aula não é apenas uma manifestação do pensar a ação e do agir, ou seja, não é só movimento de ideias, mas ideias em movimento”. A aula constitui, também, “o desvelar do novo, do imprevisto, que surge na própria ação e que faz da aula um ato de criação e expressão de valores científicos, estéticos e éticos do professor, dos alunos, de um tempo, de uma cultura”. O trabalho docente ético “é aquele que é realizado conforme o que definimos, e seu resultado traz benefícios para o docente e para toda a sociedade”. Por isso, devemos buscar a maior perfeição possível e a dignificação humana.

No entendimento da autora, ao trabalharmos como docentes de ensino superior, na formação de profissionais, exercemos uma responsabilidade, que é

⁶⁸ RIOS, Terezinha Azerêdo. *Ética e competência*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

⁶⁹ LIMA, Maria Socorro Lucena. *A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente*. 2 ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

individual e, ao mesmo tempo, social, pois, ao fazê-lo, somos geradores de seres humanos, que trazem consigo diversas consequências e resultados, os quais poderão ser benéficos ou maléficos. Devemos levar em consideração, e jamais esquecer, que nas mãos do professor universitário e da professora universitária está a responsabilidade de formar médicos, arquitetos, psicólogos, pedagogos, advogados e uma lista imensa de outros profissionais, e ainda novos professores e novas professoras. Algumas vezes incomoda-nos o continuísmo que vemos na falta de ânimo dos e das docentes em contribuir efetivamente para a formação desses profissionais. Esse círculo só terá fim quando o professor de hoje entender que está em suas mãos a chance de provocar uma mudança nos valores éticos nesses novos profissionais. Cremos que essa conscientização se faz ainda mais necessária quando se trata de alunos e alunas da área de educação, que estão na universidade para se tornarem professores e professoras.⁷⁰

Em sua tese de doutorado Silva⁷¹ levanta alguns questionamentos acerca da ética e das relações professor-aluno, professora-aluna, entre elas: Como esperar uma nova geração de educadores e educadoras com postura ética, de atitudes louváveis de solidariedade, de humanidade, justiça, se, às vezes, o exemplo que têm na faculdade não condiz com esse anseio? É urgente a necessidade dos e das docentes do ensino superior atentarem para esse poder que detêm o que possibilitará que contribuam na construção de professores detentores e professoras detentoras de conhecimento técnico e praticantes de ações corretas. Não é sem razão que, para ter acesso a esse território protegido e às vezes desconhecido, afirmamos que o e a docente precisam se mostrar como alguém realmente interessado em que o aprendizado aconteça, usando o diálogo como fonte de entendimento, que vai se construindo processualmente. Professor-educador, professora-educadora que ajuda a dar à luz aquilo que o e a estudante já traz dentro de si e que precisa apenas de mediações intencionalmente planejadas para que a construção do conhecimento se suceda e cresça tal qual uma espiral infundável.

A autora referencia ainda que o que possibilita ao e a docente um provável caminho de exercício de sua profissão, norteado pela ética, é a reflexão. O papel da reflexão é crucial como instrumento promotor do autodesenvolvimento, pois é a

⁷⁰ LIMA, 2002.

⁷¹ SILVA, 2010.

reflexão que permite aos professores e as professoras o desenvolvimento consciente e informado de revelações sobre sua prática, atingindo uma maior competência profissional e ética. Essa reflexão constante sobre a prática docente assume uma real importância quando verificamos que o papel do professor universitário e da professora universitária, hoje em dia, não é apenas informar ou transmitir o saber, mas também formar e educar. Os professores e as professoras funcionam como um ponto de referência para os alunos e as alunas, assumindo, assim, um papel realmente de educadores. A dinâmica de mudança, que se torna premente e urgente, terá de ser pautada na reflexão e no diálogo, no qual os alunos e as alunas, na sua grande maioria, não apenas alguns serão induzidos e, em certa medida, forçados a aprender a pensar, a desenvolver elevadas capacidades de criticar suas ações, o que lhes possibilita fazer frente aos problemas que a vida lhes irá certamente colocar, dos modos mais variados e imprevistos.⁷²

Nessa assertiva Rios⁷³ afirma que é preciso pensar que o educador ético e competente é um educador comprometido com a construção de uma sociedade justa, democrática, na qual saber e poder tenham equivalência enquanto elementos de interferência no real e na organização de relações de solidariedade, e não de dominação entre os seres humanos. Uma visão clara, abrangente e profunda do papel que desempenha na sociedade permite ao educador e a educadora uma atuação mais completa e coerente. A atitude crítica do e da docente sobre os meios e os fins de sua atuação o ajudará a caminhar mais seguramente na direção de seus objetivos. Ao e a docente compete construir condições favoráveis para que a aprendizagem aconteça de maneira totalizadora - científica e ética - e, para tal, toda a criatividade é bem-vinda, mesmo quando implique algumas transgressões ou reinterpretções das regras do jogo. Afinal, essas foram feitas por seres humanos e serão mudadas por seres humanos que rejeitem a inexorabilidade das coisas. O exemplo de condutas éticas pelo docente, concebido em bases que valorizem o alcance de competências e habilidades de alta complexidade, muito poderá ser útil aos futuros egressos da universidade. Dessa maneira, o aluno desenvolve a capacidade de processar leituras do mundo, devidamente circunstanciadas, em que se exercite a abstração, a reflexão, a dúvida sem culpa, em que os erros possam também ser festejados, porque são necessários à vida, que se transforma e nos

⁷² SILVA, 2010.

⁷³ RIOS, 1997.

seduz diariamente.

Por sua vez, Arroyo⁷⁴, com propriedade, reafirma a beleza da docência: Trabalhar na educação é tratar de um dos ofícios mais perenes da formação humana, cujas práticas se orientam por saberes e artes aprendidos desde o berço da história cultural e social, e sensibilidades desenvolvidas ao longo dos tempos. Saberes teóricos, provenientes do conhecimento e da experiência, mas também saberes ligados à percepção, à emoção e à ética, uma vez que o objeto do trabalho docente são seres humanos. A contribuição dos professores e das professoras é premente para preparar os e as jovens, não só para encarar o futuro com confiança, mas para construí-lo de maneira determinada e responsável. Os professores e as professoras do ensino superior têm um papel determinante na formação de atitudes éticas positivas no alunado.

Sob a ótica de Rios⁷⁵, “os próprios educadores não têm clareza da dimensão política de seu trabalho”. Somente pela reflexão contínua da prática docente é que “poderemos enxergar a firmeza de nossos próprios conceitos éticos, e assim articulá-los a nossa ação diária”. E desta forma o e a docente poderão permanentemente transformar o processo social, o sistema educativo, procurando sempre um significado maior para o seu trabalho e para a vida.

No entendimento de Castanho⁷⁶, “o professor é o principal ator na situação universitária, é um sujeito histórico, vive num contexto social e político que deve ser levado em conta para que se entendam suas ações”. E prossegue afirmando que “urge pensar numa nova forma de ensinar e aprender, que inclua a ousadia de inovar as práticas de sala de aula, de trilhar caminhos inseguros, expondo-se, correndo riscos, não se apegando ao poder docente, com medo de dividi-lo com os alunos e também de desvencilhar-se da racionalidade única e pôr em ação outras habilidades que não as cognitivas apenas”. Pensar-se como participante do desvelamento do mundo e da construção de regras para viver com mais sabedoria e com mais prazer.

Ao final deste capítulo que abordou ética e moral, os elementos da competência docente no ensino superior, sugere-se aos e as docentes, para uma

⁷⁴ ARROYO, M. G. *Ofício de mestre - Imagens e autoimagens*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

⁷⁵ RIOS, 1997.

⁷⁶ CASTANHO, Maria Eugênia L.M.; VEIGA, Ilma Passos A. (Orgs.). *Pedagogia Universitária - A aula em foco*. 3 ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

prática norteadada pela ética, reflexões acerca de sua prática: constantemente realizar um exame de consciência, rever sua escala de valores, pautar-se pelos valores reais, aferir objetivamente a observância desses valores, não transigir com os deslizes éticos, estudar ética e reconhecer a urgência no retorno à vida ética. Todas estas reflexões podem ser insuficientes para salvar o mundo. Mas, com certeza, o seu mundo estará salvo, aquele espaço físico e temporal em que se desenvolve a sua personalidade, e em cuja transformação qualitativa depende exclusivamente de sua vontade.

4 ÉTICA E DIRETRIZES EDUCACIONAIS: ORIENTAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR E SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

As abordagens iniciais acerca das orientações para a formação do e da docente do ensino superior e suas práticas pedagógicas a partir da ética e as diretrizes educacionais encontram-se expressas neste capítulo a partir dos referenciais de Silva⁷⁷ em suas considerações sobre *a dimensão ética do ensino na docência universitária*, que assim pontua:

As dificuldades e incertezas enfrentadas pela educação no contexto social contemporâneo exigem um desenvolvimento profissional que permita responder as demandas decorrentes da heterogeneidade do público que tem acesso a escola, da velocidade da produção e transformação do conhecimento. As atuais condições de ensino tornam a ação docente contingente e incerta, influenciando na constituição identitária do profissional de ensino, bem como em sua atuação no magistério. Percebemos diante do atual cenário de mudanças a relevância de o professor, como agente social e mediador das relações de ensino e de aprendizagem dos saberes culturais historicamente acumulados, entender criticamente a importância de sua profissão e a dimensão ética do seu fazer, o qual se pretende competente, aqui concebido como atributo do sujeito que desempenha sua função de forma satisfatória.

No entendimento da autora, tal característica precisa ser considerada de forma concomitante a uma série de fatores que implicam no processo de produção da atividade docente. A competência, entendida em uma perspectiva crítica, institucional e coletiva, não pode ser reduzida a um conjunto de capacidades adquiridas de uma hora para outra, por solicitação dos documentos governamentais, nem tampouco pode ser urdida em um monólogo do docente consigo próprio, pois se trata de uma propriedade gestada de forma processual no decorrer do fazer-se docente. Para exigir ou afirmar essa capacidade almejada por todos os profissionais, é mister não reduzi-la a um saber fazer pragmático. É necessário serem consideradas a formação inicial e continuada do professor e da professora, as disciplinas que compuseram o currículo estudado, sobretudo o acadêmico, sua relação frente aos alunos e as alunas, aos conteúdos e seus desdobramentos no processo de ensino e de aprendizagem.⁷⁸

A referida autora destaca ainda, a didática, a tecnologia, a sua concepção de mundo, de ser humano e de sociedade, bem como o seu posicionamento diante

⁷⁷ SILVA, 2010.

⁷⁸ SILVA, 2010.

desses aspectos e, ainda, sobre a forma como é conduzida a formação continuada e as suas condições efetivas de vida e de trabalho, pois o fazer docente está permeado por elementos econômicos, culturais, sociais, políticos, morais, éticos e estéticos. Ser um profissional competente, nessas circunstâncias, não implica apenas em dominar o conteúdo, o conhecimento teórico. É necessário integrar a teoria de forma dinâmica à prática, no intuito de buscar o entendimento e a resolução das situações problema concretas do dia-a-dia, de forma reflexiva e crítica. Estas conjunturas estão bem presentes no espaço da sala de aula ou da escola, mas não se circunscrevem a elas, manifestam-se diuturnamente em uma dinâmica social muito maior e mais abrangente.⁷⁹

Outros autores são referenciados neste capítulo por apresentarem questões relevantes acerca da ética, diretrizes educacionais e as orientações para a formação do docente do ensino superior e suas práticas pedagógicas, dentre eles Rios; Therrien; Tardif; Freire; Cotrim; Cortina, dentre outros, com abordagens que de forma relevante contribuem para o desenvolvimento do marco teórico deste capítulo.

Segundo Rios⁸⁰, “na prática docente é necessário saber, mas também saber fazer”. Falar em competência significa falar em saber fazer bem. Entretanto, esse conceito não é de modo algum superficial ou reducionista; a referida autora indica algumas dimensões – complexas e rigorosas – que a constituem. São elas: a técnica, a estética, a política e a ética.

De acordo com Therrien⁸¹, “a dimensão técnica da competência docente está ligada ao saber e ao saber fazer; ao domínio dos conteúdos, dos conhecimentos necessários para efetivação de uma ação, embora esse aspecto por si só não seja suficiente, ao saber fazer bem docente”. Aliada a essa autoridade científica, necessário faz-se a habilidade de potencializar esse conhecimento em algo concreto.

O professor e a professora não necessitam apenas do domínio do conteúdo específico de sua área, mas de criar condições concretas da aprendizagem desses saberes, fazer a transformação pedagógica da matéria elemento de fundamental

⁷⁹ SILVA, 2010.

⁸⁰ RIOS, 1999.

⁸¹ THERRIEN, J. *O saber do trabalho docente e a formação do professor*. Campinas: Papirus, 2002.

importância; a mobilização dos saberes pedagógicos do qual nos fala Tardif⁸² são imprescindíveis.

Nessa perspectiva Rios⁸³ ressalta que:

A educação tem sobremaneira importância em uma sociedade configurada como tecnológica e /ou da informação, pois nela, o conhecimento tem cada vez mais incomensurável valor. Considerando que a escola e a universidade são instituições responsáveis por tornar acessível esse conhecimento aos estudantes, entendemos que deve-se designar especial atenção ao aspecto pedagógico. A associação da ideia de competência à noção de fazê-lo bem implica que a adjetivação que qualifica o fazer pedagógico deve ser passível de questionamento. Assim, podemos inquirir: o que significa fazer bem? O que é ser um bom profissional? No caso de nossa sociedade, muitas vezes o que se qualifica de bom é extremamente discutível na medida em que atende a certos interesses, favorecendo indubitavelmente certa parcela de nossa sociedade.

Ao concordarmos com a autora, fazemos referência à qualidade do que deve ser trabalhado na educação e que não se esgota no conhecimento em si, na ciência, no saber específico de cada disciplina, quer seja trabalhada na escola ou na universidade. Entendemos como fundamentais as relações sociais vivenciadas nesses espaços de formação, especialmente por ocuparem maior parte do tempo vivido nesses espaços: “o processo de ensino aprendizagem, a forma como os sujeitos do processo educativo, em sua prática diuturna, se apropriam, elaboram, transformam e recriam os saberes culturais aí sistematizados”.⁸⁴

Rios⁸⁵ chama atenção ao componente subjetivo do professor presente nas relações “no” e “com” o trabalho, contempladas pela dimensão estética da docência. Ao referirmo-nos à estética fazemos quase que automaticamente uma relação direta com a arte e suas formas de manifestação, no entanto, a autora chama atenção para o fato de que o aspecto estético é algo próprio à existência e ao agir humano. Assim, a dimensão estética diz respeito à presença da sensibilidade nas interações de ensino como ação planejada, intencional, no contato com os discentes, no saber e no fazer do professor e da professora.

Em outra assertiva, Rios⁸⁶ adverte:

[...] se falamos em competência não se trata de uma sensibilidade ou de

⁸² TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

⁸³ RIOS, Terezinha Azerêdo. *Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade*. 6 ed., São Paulo: Cortez, 2013. p. 27.

⁸⁴ TARDIF, 2002, p. 99.

⁸⁵ RIOS, 2013, p. 27.

⁸⁶ RIOS, 2013, p. 27.

uma criatividade qualquer, mas de um movimento na direção da beleza aqui entendida como algo que se aproxima do que se necessita concretamente para o bem social e coletivo.

A educação possui uma dimensão ética ligada à estética, que no dizer de Freire⁸⁷ seria a “decência e boniteza de mãos dadas [...]”. Segundo o autor:

A promoção da beleza da prática educativa, se efetiva e se manifesta quanto maior for a sua capacidade de perceber o indivíduo e o grupo em sua essência e necessidades por meio de uma relação permeada pelo diálogo, que, assim, possa promover o acesso à cultura e ao desenvolvimento no âmbito individual e coletivo do alunado.

Somos consoantes ao pensamento de Rios⁸⁸ e tomamos em empréstimo às suas palavras ao definir que “a ação docente competente, portanto de boa qualidade, é uma ação que faz bem – que, além de ser eficiente, é boa e bonita. O ofício de ensinar deve ser um espaço de entrecruzamento de bem e beleza”.

Referenciando Silva⁸⁹ ainda no mesmo trabalho citado anteriormente, a autora destaca que se faz possível conjecturar, nesse sentido, a beleza cada vez mais presente na prática pedagógica, quanto maior for a intencionalidade e a preocupação com a efetivação de uma boa educação como um direito humano, indistintamente, sobretudo daqueles que estão à margem das condições de vida digna e do usufruto dos bens sociais. Residindo também, no fazer docente outro elemento: o político, tão importante quanto os demais e indissociável do componente ético.

Ainda sob a percepção de Rios⁹⁰ a dimensão política da competência diz respeito às relações dos sujeitos envolvidos no ato educativo, pois são elas profundamente políticas, visto que o ser humano não o seria sem as interações sociais que são estabelecidas entre eles. É no espaço social que se estabelecem as relações políticas e, portanto, a inseparabilidade dessa dimensão com a ética, visto que é aí que aparecem os interesses dos indivíduos ou de seus grupos específicos. Também estão imbricadas nesse espaço as interações de limites e possibilidades entre esses objetivos e as diversas configurações e/ou manifestações do poder.

⁸⁷ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 16. ed. Editora Paz e Terra: São Paulo, 1996. p. 36.

⁸⁸ RIOS, 2013, p. 24.

⁸⁹ SILVA, 2010.

⁹⁰ RIOS, 2013, p. 25.

Ainda em sua dissertação, Silva⁹¹ o espaço educacional tem sido marcado por relações que se mostram coletivas quase sempre no intuito de que os sujeitos aí envolvidos partilhem responsabilidades de gestão e captação de recursos. Consideramos, desse modo, que se instaura uma pseudo-coletividade, pois estas relações têm como objetivo algum tipo de produção e de forma paralela convivem com o individualismo, a concorrência e mesmo o isolamento, dos sujeitos e das instituições, seja para conseguir um financiamento, um posto em destaque, uma vaga, para alcançar mais um degrau nos inúmeros rankings que nos são, por vezes, impostos.

A autora acrescenta ainda que este é um cenário que impõe grandes desafios a todos e todas nós, entretanto, a escola e a universidade devem se constituir em espaços de reflexão, de crítica e de resistência à mercantilização, sobretudo, das relações vivenciadas e que têm nesse âmbito um caráter eminentemente formativo, educativo. Estamos envolvidos, quer queiramos ou não, nessa engrenagem social, mas acreditamos que o espaço da sala de aula, na escola e na universidade deve ser o lugar do coletivo, do ser junto. Partilhamos da crença de impossibilidade de uma competência individualizada e pensamos que ela é uma constituição coletiva e institucional, planejada e avaliada. A ética configura-se um de seus componentes. Por todas essas questões, a dimensão política da educação e da competência do professor e da professora também se constitui em aspecto importante de ação e compreensão.⁹²

A partir de um processo histórico, Cotrim⁹³ assevera que, no pensamento aristotélico, ética e política são inseparáveis, pois é no âmbito social que se manifestam os interesses, as crenças, os valores sociais de determinada sociedade. Segundo o autor, “para Aristóteles, a política era uma continuação da ética, só que aplicada à vida pública”, desse modo, destaca o autor, podemos entender a concepção grega de política “como esfera de realização do bem comum”. Para esse pensador grego a finalidade da ética e da política é convergente, pois ambas primam pela realização do bem comum; do social e não do individual; do humano e não do material; e aspiram à boa qualidade da vida coletiva. Assim, a propriedade das relações humanas, quer no plano pessoal ou profissional, é mensurada pelo

⁹¹ SILVA, 2010.

⁹² SILVA, 2010.

⁹³ COTRIM, 2002.

comportamento dos indivíduos. Isso se faz pensando sempre em atingir um estereótipo ideal de pessoa estabelecido pela sociedade.

Na perspectiva de Rios⁹⁴ nos domínios sociais, qualquer que seja a atividade desenvolvida pelo indivíduo se atende a expectativas. Sobretudo, ao se falar do âmbito de uma profissão, espera-se do seu agente um comportamento em torno de algo desejável, de características e padrões que devem qualificá-lo como pertencente a um grupo determinado. Há parâmetros que delineiam a realização dos papéis sociais, sobretudo, nas relações de trabalho, Rios⁹⁵ reitera que, ao falar de desempenho, faz “referência ao que é preciso fazer na representação de cada papel [...]”. Como seres sociais, o que somos está sempre ligado ao que devemos ser”.

Ainda segundo a autora, é na esfera política de relação entre os seres humanos e destes com a natureza, que a ética encontra seu espaço e sua razão de existir, em seu caráter crítico-reflexivo que caracteriza a práxis humana, pois que ela “procura o fundamento do valor que norteia o comportamento, partindo da historicidade presente nos valores”. Assim, quando se trata da educação e da perspectiva de efetivação de uma práxis educativa indissociável, faz-se a relação entre a ética como caráter científico ligado à filosofia – ciência definida como a “busca amorosa da sabedoria” – como mediadora entre as relações políticas que permeiam o fazer pedagógico. Ao se assumir uma compreensão crítica das múltiplas relações pedagógicas parece não haver outra via para a sua concretização que não seja por meio de uma profunda reflexão fundamentada em sólidos conhecimentos científicos. Recorremos novamente à autora ao expressar que a reflexão filosófica “quer ver claro, fundo e largo o seu objeto”.⁹⁶

Por sua vez Cortina⁹⁷ adverte:

[...] inúmeros autores pensam que a ética como filosofia que é, ocupa-se da dimensão racional dos fenômenos, e a razão está ligada de forma indissolúvel à intersubjetividade, e não a subjetividade de cada indivíduo. Assim, é que se precisa compreender o componente ético no ato educativo, em um aspecto sempre de interesses coletivos, ligado tanto ao técnico quanto ao político, entre a impossibilidade da neutralidade e do seu reducionismo a moral – de um indivíduo ou de um pequeno grupo deles.

A partir dos referenciais apresentados, Silva⁹⁸ assinala que igualmente não

⁹⁴ RIOS, 1999.

⁹⁵ RIOS, 1999, p. 20.

⁹⁶ RIOS, 1999, p. 20.

⁹⁷ CORTINA, A. *O fazer ético: guia para Educação Moral*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 53.

se pode afirmar que haja neutralidade no espaço de objetividade presente na dimensão da técnica. Quando isso ocorre, revela-se uma forma equivocada de entendê-la. É no sentido aqui demonstrado, entre a articulação das dimensões da competência do educador, que a ética como uma delas encontra seu espaço de existência. Isso se dá pela necessidade de reflexão dos valores presentes no fazer docente, procurando o equilíbrio entre as posições que passam pelo crivo da criticidade, da rigorosidade e, dessa forma, iluminando a construção de uma práxis educativa séria e consistente.

Rios⁹⁹ adverte que:

Assim, se pode fazer uma relação entre a dimensão ética com a intencionalidade do ato educativo, procurando-se continuamente descortinar os elementos que o constituem no intuito de se ter cada vez mais presente sua transparência. Percebe-se que a ética fertiliza e é fecundada por essa intencionalidade consciente. No entanto, essa clara percepção não é ainda o resultado concreto de uma prática pedagógica competente. É um passo de extrema relevância, que sem o qual não se pode assim qualificar a ação docente.

Nesse sentido, Rios¹⁰⁰ pontua ainda que:

Ser competente é saber fazer bem o dever. Ao dever se articulam, além do saber, o querer e o poder. Pois é fundamental um saber, o domínio dos conteúdos a serem transmitidos e das técnicas para articular esse conteúdo às características dos alunos e do contexto, mas esse saber perde seu significado e não está ligado a uma vontade política, a um querer que determina a intencionalidade do gesto educativo. Este gesto não se exerce com sentido real de práxis, de trabalho, se não contar com a liberdade, enquanto poder de discriminação do processo.

Diante disso, por meio das ideias de Freire¹⁰¹ e Rios¹⁰², podemos pensar que a ética, como uma dimensão da competência do professor, nutre todas as outras: a técnica, a estética e a política. Em suma, é ela que possibilita ao docente, por meio da reflexão e da crítica diante dos elementos que permeiam a educação institucional – como uma prática social e histórica –, condições para que, coerente com a intencionalidade de sua prática, potencialize os saberes necessários para a efetivação de um projeto educacional essencialmente democrático e emancipatório.

Paro¹⁰³ questiona o significado da proclamada educação de qualidade, pois:

⁹⁸ SILVA, 2010.

⁹⁹ RIOS, 1999, p. 9.

¹⁰⁰ RIOS, 1999, p. 10.

¹⁰¹ FREIRE, 1996.

¹⁰² RIOS, 1999, p. 10.

¹⁰³ PARO, V. H. *Escritos sobre educação*. São Paulo: Xamã, 2001. p. 33.

“[...] quando se atenta para a importância social da educação e para os enormes contingentes populacionais que as políticas públicas da área envolvem, mostra-se altamente preocupante essa ausência de um conceito inequívoco de qualidade [...]”. Percebemos assim a importância de se compreender os termos utilizados nos documentos oficiais e nos discursos acerca das políticas públicas educacionais.

Nessa concepção, Silva¹⁰⁴ ressalta que relevante se faz também esse entendimento nos contextos em que são utilizados e as ideologias que os fundamentam. Isto porque, ao refletir sobre as posturas, as práticas e as falas de docentes e demais profissionais da área educacional, percebe-se nos discursos cotidianos a presença de termos politicamente corretos, dentre eles podemos destacar a ética e a competência como indicadores de qualidade. Entretanto, em considerável parcela de tal recorrência, há apropriação de discursos dissociados de reflexões sistemáticas e do entendimento das condições de efetivação e de negação dos adjetivos que denotam um valor por parte de quem os divulga; a eles subjaz uma ideologia que os justifica.

Ao concluir-se este capítulo, ressalta-se que a dimensão ética, objeto de interesse desta investigação, permeia a competência do professor e da professora; logo, se constitui como um elo de mediação e de coesão entre os demais elementos. A ética, cujas aproximações conceituais e relações com a educação são abordadas na seção a seguir, assinala a reflexão crítica, profunda e rigorosa do fazer docente e de suas relações com os demais fatores sociais.

¹⁰⁴ SILVA, 2010.

5 A DIMENSÃO DA ÉTICA NO ENSINO SUPERIOR: RELAÇÃO ENTRE ÉTICA, EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA

Para a contextualização deste capítulo, buscou-se em autores como Cortella, Delors, Correia, Silva e Vázques os referenciais mais expressivos sobre a relação entre ética, educação e docência no sentido de que se pudesse expressar que toda relação interpessoal requer ética, talvez por isso e ainda mais, pela intensificação de assuntos sociais, a palavra ética é ouvida com grande frequência.

Segundo o entendimento de Vázques¹⁰⁵, o autor expressa que “na relação entre ética, educação e docência nasce a expectativa e os anseios acerca da ética colocada em prática em nosso cotidiano” e, principalmente, no contexto educacional que deve ser voltado para a formação de pessoas que estruturarão a nossa sociedade. É comum, ao ingressarmos no Ensino Superior, como docentes ou educandos e educandas, recebermos uma série de orientações dadas como Código de Ética e Conduta.

Ainda segundo o autor, tal iniciativa se dá por um princípio básico da ética que, segundo Vázques¹⁰⁶, é a ciência do comportamento moral dos seres humanos em sociedade. Para ele, a ética é a teoria ou ciência do comportamento moral dos seres humanos em sociedade. Ou seja, é ciência de uma forma específica de comportamento humano. A nossa definição sublinha, em primeiro lugar, o caráter científico desta disciplina; isto é, corresponde à necessidade de uma abordagem científica dos problemas morais. De acordo com esta abordagem, a ética ocupa-se de um objeto próprio: o setor da realidade humana que chamamos moral, constituído por um tipo peculiar de fatos ou atos humanos. Como ciência, a ética parte de certo tipo de fatos, visando descobrir-lhes os princípios gerais. Enquanto conhecimento científico, a ética deve aspirar a racionalidade e a objetividade mais completas e, ao mesmo tempo, deve proporcionar conhecimentos sistemáticos, metódicos e, no limite do possível, comprováveis.

Na perspectiva de Cortella¹⁰⁷, “a ética é o conjunto de princípios e valores de uma pessoa que possui como objetivo conduzir suas atitudes, de tal modo, a moral é

¹⁰⁵ VÁZQUES, 1995.

¹⁰⁶ VÁZQUES, 1995.

¹⁰⁷ CORTELLA, Mário Sérgio. *Qual é a sua obra?* Inquietações propositivas sobre gestão, liderança e ética. 14. ed. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2011.

a prática das condutas éticas de um determinado indivíduo”. É importante perceber que a postura ética é um fenômeno que ocorre no interior de cada um de nós, assim ela ultrapassa um pensamento individualista e emerge para o social, distribuindo valores morais e estimulando comportamentos que transformam a sociedade. Percebe-se que o docente, além de seus conhecimentos técnicos e científicos, é tido como referência de conduta, ou seja, moral para seus alunos. Buscando aporte na História da Educação narrada nas correntes pedagógicas, o mestre é um espelho que reflete para o aluno exemplificações de postura, decisões, pensamentos e conceitos. Assim, o professor e a professora, também no contexto universitário, não devem se restringir apenas aos conhecimentos acadêmicos contemplados em sua área de conhecimento, pois ele e ela são, constantemente, tidos como referencial de conduta para seus alunos e suas alunas.

De acordo com Silva¹⁰⁸, em *Um Pensar Sobre a Ética nas Relações Docente e Aluno no Ensino Superior*, a autora ressalta que:

Visto a relevância do estudo da ética e, conseqüentemente, da moral, percebe-se que um dos grandes entraves geradores do fracasso escolar e da formação dos alunos universitários, é o fato de que os professores já não se consideram responsáveis pela moral de seus alunos.

A autora assinala ainda que, em seu pensamento, se engana aquele que ingressa na docência universitária imaginando deparar-se com alunos formados e alunas formadas, em caráter e personalidade, e situados em seu contexto social, muitos ainda carregam consigo indagações e anseios que influenciam sua formação como adultos. Para tanto, ainda assim, na idade considerada adulta, os professores e as professoras são peças-chave em sua formação, não só educacional, mas global. É fundamental que o e a docente tenham a percepção da sua importância sobre a formação de seus alunos e suas alunas, sendo um agente transformador, que indague e motive uma postura crítica. Apesar de conviver durante alguns anos em um mesmo ambiente – a sala de aula, departamentos como a reitoria e a direção são figuras marcantes para os universitários e as universitárias, mas por não lidarem diariamente com eles, não constituem a realidade do aluno e da aluna.¹⁰⁹

No mesmo trabalho a autora acrescenta ainda que a figura que de modo

¹⁰⁸ SILVA, Mariana Siqueira. Um Pensar Sobre a Ética nas Relações Docente e Aluno no Ensino Superior. *Estação Científica* - Juiz de Fora, nº 11, janeiro – junho/2014.

¹⁰⁹ SILVA, 2014.

constante preenche o cotidiano universitário é, de fato, o professor e a professora. Podemos logo pensar que, além dos conteúdos técnicos do curso escolhido, o professor e a professora preparam o aluno e a aluna para a vida, para os desafios que encontrarão a partir da conclusão do Ensino Superior. Os vínculos estabelecidos nas relações de ensino e aprendizagem corroboram para essa troca entre professor e aluno, professora e aluna, sendo que tal ação pode ser intensificada de acordo com as vivências e afinidades. No nível superior as relações, por vezes, são mais consistentes e até mesmo duradouras, tratando-se de uma relação entre adultos, onde a razão sustenta a emoção e estreita os laços. De tal modo, ao atentar-se para cada detalhe, afirma-se a grande importância da postura docente e da ética empregada nas ações dos professores perante seus alunos e sociedade acadêmica. A postura ética revela a face transformadora da Educação, ou seja, sugere pensamentos e comportamentos que empreendam um caminho de reconstrução, que penetre o aluno e, por conseguinte, o meio em que ele vive.¹¹⁰

A partir dos referenciais apresentados, convém destacar que o Relatório elaborado para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação do Século XXI (2000) aborda os quatro pilares que devem sustentar um sistema educacional de qualidade: aprender a conviver, aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer. Com essas quatro características marcantes, que nos remetem a uma aprendizagem que exceda os muros das Instituições de Ensino, a Educação passa a abranger valores aquém dos conteúdos descritos nos currículos escolares e, mais uma vez, o professor e a professora são elementos chave em tal objetivo.

Para uma função educadora que, por princípios éticos, vise transformações, Delors¹¹¹ ressalta ainda que o perfil do professor universitário não deve apenas se resumir os conhecimentos científicos acerca de sua área do conhecimento, pois ele em todos os momentos é dado como referencial para seus alunos. Como agente transformador, baseado em uma conduta que reflita sobre a moral e a ética, o docente carrega consigo o dever e a responsabilidade acerca da formação global de seu aluno e sua aluna. Formação que exceda aos conteúdos curriculares e permita ao aluno e a aluna um pensamento crítico que o torne cidadão e a torne cidadã. A maioria das universidades hoje não promove o ensino de modo global, formando o e

¹¹⁰ SILVA, 2014.

¹¹¹ DELORS, 2000.

a profissional e não o sujeito em sua totalidade: O professor e a professora devem estabelecer uma nova relação com quem está aprendendo, passar do papel de solista ao de acompanhante, tornando-se não mais alguém que transmite conhecimento, mas aquele que ajuda seus alunos e suas alunas a encontrar, organizar e gerir o saber, guiando, mas não modelando os espíritos, demonstrando grande firmeza quanto aos valores fundamentais que devem orientar toda a vida.

Assim como em toda relação interpessoal, é sabido que nem sempre a relação professor e aluno, professora e aluna é salubre e promove um vínculo adequado. Na assertiva de Silva¹¹², todavia, os professores, quando conscientes de seu papel, carregam consigo a responsabilidade e a gana por uma sociedade mais justa. Sendo assim, toda a jornada da relação entre professor e aluno, professora e aluna deve ser vivenciada com base nos valores vitais para a vida social: respeito, cordialidade, ética, empatia e educação. As atitudes diárias, baseadas em tais valores, estabelecem a confiança entre professor e aluno, professora e aluna, tecendo fios que fortalecem uma relação permeada pela ética. Sendo assim, juntamente com os conhecimentos técnicos e científicos, o professor e a professora transmitem para o e a aprendiz os saberes morais e éticos, que lhes proporcionarão uma formação global, corroborando para a sua postura profissional e cidadã.

Cortella¹¹³ ressalta que o benefício de um trabalho docente baseado em tais conceitos, traz resultados satisfatórios não só para o aluno e a aluna, mas transforma uma realidade social, uma vez que as premissas ensinadas ultrapassam as barreiras da escola e refletem na sociedade. No contexto universitário não podemos nos esquecer de que lidamos com a formação profissional, formamos futuros médicos, advogados, engenheiros, professores, jornalistas, pedagogos e uma lista com diversos profissionais em distintos meios de atuação, portanto, a percepção da contribuição para a formação ética e moral desses profissionais é primordial para o educador e a educadora. E acrescenta também que existe um ciclo não factível de rupturas, pois o professor e a professora transmitem princípios éticos para que o futuro profissional atue baseado nos mesmos princípios. Os princípios e as posturas designados éticos são norteados pela reflexão. A reflexão é crucial para o desenvolvimento, pois possibilita a estruturação de pensamentos e ações,

¹¹² SILVA, 2014.

¹¹³ CORTELLA, 2011.

consolidando a práxis docente e as responsabilidades para com o educando e a educanda.

Na perspectiva da dimensão da ética no ensino superior e a relação entre ética, educação e docência, conclui-se este capítulo ressaltando-se que o exercício da ética consiste em refletir nossas ações de modo coletivo e, sendo o professor e a professora um referencial para a formação do aluno e da aluna, as responsabilidades se agravam neste sentido.

6 OS ASPECTOS MAIS RELEVANTES DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DA ÉTICA NO AGIR PEDAGÓGICO NO ENSINO SUPERIOR

Os referenciais catalogados foram analisados mediante critérios de relevância para a construção e a elaboração deste trabalho e que estejam relacionados ao tema. A partir do material catalogado foram procedidas leituras sistematizadas com vistas a análises e reflexões acerca da temática abordada com transcrições das ideias e relações com referenciais bibliográficos relacionados neste estudo.

Para a análise dos dados e das informações obtidas sobre os aspectos mais relevantes da pesquisa bibliográfica sobre a contribuição da ética no agir pedagógico no ensino superior o referencial teórico que norteou a pesquisa abordou em sua estrutura a formação de professores e o processo de formação pedagógica, ética e moral: elementos da competência docente no ensino superior, ética e diretrizes educacionais: orientações para a formação do docente do ensino superior e suas práticas pedagógicas e a dimensão da ética no ensino superior: relação entre ética, educação e docência.

Na coleta do material bibliográfico que nos forneceu o suporte necessário para demonstração dos resultados obtidos com a leitura realizada, teve-se como propósito a obtenção de respostas a questões como: Qual a contribuição da ética no agir pedagógico do ensino superior no sentido de promover melhorias na qualidade do processo ensino-aprendizagem? Como se verifica a inclusão dos padrões éticos no agir pedagógico do ensino superior a partir das práticas pedagógicas e das relações entre professores e alunos? Como viabilizar recursos da ética discursiva no agir pedagógico para lidar com a pluralidade e a multiplicidade de projetos individuais e formas de vida coletiva no ensino superior? Quais mecanismos são (ou poderiam ser) utilizados para uma formulação ética na educação superior? A presença da ética no agir pedagógico do professor e da professora do ensino superior pode contribuir de modo positivo no processo de ensino e aprendizagem dos alunos e das alunas?

Os aspectos mais relevantes da contribuição da ética no agir pedagógico no ensino superior que se encontram apresentados nesta análise foram obtidos a partir

de uma pesquisa bibliográfica criteriosa onde se realizou um levantamento das fontes de recolha das informações subsidiada por revisão de literatura de materiais como livros técnicos, revistas qualificadas, para estabelecer a relação entre a literatura especializada e o estudo da realidade pesquisada, de acordo com o que se apresenta a partir do parágrafo seguinte.

A primeira abordagem da análise trata da *formação de professores e o processo de formação pedagógica*, onde se encontrou na pesquisa bibliográfica, os seguintes aspectos:

Inicialmente destaca-se a consideração de Lira¹¹⁴ em seu artigo intitulado “*A formação pedagógica do profissional docente no ensino superior: desafios e possibilidades*”, onde a autora apresenta a seguinte consideração: Muito se tem discutido, ultimamente, a respeito da formação do professor universitário. Para exercer a profissão de docente de ensino superior, não basta ter apenas a formação na área específica; é preciso buscar incessantemente o aprendizado e saberes necessários à prática educativa, juntamente com valores éticos e morais, formando, assim, cidadãos capazes de produzir e construir sua própria identidade, isto é, ensinar e aprender com competência pedagógica.

Na assertiva de Leitinho¹¹⁵ na obra *A formação pedagógica do professor universitário: dilemas e contradições*, a autora disserta que a questão da formação pedagógica do docente universitário vem sendo objeto de investigação em várias universidades brasileiras, mas não o bastante para identificar alguns elementos de sua estrutura organizativa e suportes teóricos que orientam seu processo de construção social. Entende-se que, uma vez concebida como um componente do processo de desenvolvimento profissional do e da docente, busca, na relação com esse desenvolvimento, melhorar a aprendizagem e proporcionar renovação contínua para o educador e a educadora.

Nesta análise cabem algumas reflexões sobre a formação pedagógica do e da docente do ensino superior diante do pensamento de Paulo Freire¹¹⁶ em seu trabalho *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* onde o

¹¹⁴ LIRA, D. A formação pedagógica do profissional docente no ensino superior: desafios e possibilidades. *Perspectiva*, Erechim. v. 36, n. 136, p. 7-15, dezembro/2012.

¹¹⁵ LEITINHO, Meirecele Caliope. A formação pedagógica do professor universitário: dilemas e contradições. *Linhas Críticas*, v. 14, n. 26 jan./junho, Universidade de Brasília. Brasil. 2008.

¹¹⁶ FREIRE, 1996.

autor ressalta que ensinar não é transferir conhecimentos, nem formar é a ação pela qual um sujeito dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Com relação à formação profissional, Almeida¹¹⁷, em *Formação do professor do Ensino Superior desafios e políticas institucionais* assevera que atualmente, as Instituições de Ensino Superior adotam diferentes formas para selecionar seus e suas docentes, considerando, em seus critérios de seleção, a formação desses e dessas profissionais. A autora no mesmo trabalho destaca que, na maioria dos casos, se esquece da parte pedagógica, levando-se em conta somente o conhecimento do professor e da professora e o domínio que possui da disciplina que será lecionada. No que se refere aos processos de “preparação do docente” para o ensino superior, a LDB nº 9.394/1996, em seu artigo 66, diz que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”.

Renomado estudioso da didática e da formação docente, José Carlos Libaneo¹¹⁸, em seu livro, *Didática*, assegura que a atuação do e da docente do ensino superior se configurou de acordo com as tradicionais atribuições da própria universidade, onde a produção do conhecimento, o ensino e a extensão se revelam elementos indissociáveis e norteadores da efetivação de seu papel social. O autor pontua ainda que a formação do profissional deve ser visualizada tanto no aspecto do conhecimento quanto no aspecto pedagógico. Segundo ele, “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”.

Nesta análise compete-nos a importância da relação inversa “prática e teoria” na construção dos saberes do professor e da formação pedagógica, visto que se tem percebido uma maior valorização da prática pedagógica como espaço de construção de saberes, quer na formação dos professores, quer na aprendizagem dos alunos e das alunas.

¹¹⁷ ALMEIDA, Isabel M. *Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais*. São Paulo: Cortez, 2012.

¹¹⁸ LIBANEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Editora Cortez, 2008. p. 27.

Nessa perspectiva, encontrou-se num estudo realizado por Cruz¹¹⁹ intitulado *Desarrollo profesional docente* que a formação pedagógica do professor universitário e da professora universitária é “pensada como aperfeiçoamento da ação docente em processo de educação inicial e continuada”. Nesse sentido, o desenvolvimento profissional inclui o conhecimento pedagógico e o conhecimento do professor sobre si mesmo, desenvolvimento cognitivo, pressupostos de ensino, de currículo e de procedimentos, recursos didáticos e de aprendizagem. Esses aspectos, associados à área de conhecimento de atuação do professor, exigem novas competências e habilidades que viabilizem o aprendizado na linha de valores éticos e da reflexão epistemológica.

Referenciando outra vez o trabalho *A formação pedagógica do profissional docente no ensino superior: desafios e possibilidades*, dissertado por Lira¹²⁰, percebe-se que para a autora a formação do docente universitário se fundamenta no estabelecimento de estratégias de pensamento e estímulos, facilitando a tomada de decisões para processar, sistematizar e comunicar a informação; desse modo, assume importância a reflexão sobre a prática em um contexto determinado, estabelecendo um novo conceito de investigação, em que a pesquisa qualitativa se sobrepõe à quantitativa. É por meio das competências pedagógicas que surge o comprometimento com as questões do ensino e da educação. Durante a formação pedagógica, o professor possui um tempo absolutamente indispensável para “pensar” em seus objetivos, seus meios, seu envolvimento com a sociedade, bem como em seu compromisso com todos os alunos que passam pela Instituição.

Analisando escritos de autores em sua plenitude de conhecimentos sobre a formação pedagógica e suas relevantes obras para a pedagogia, destacam-se os referenciais de Zabalza, Veiga e Pimenta & Anastasiou que contribuíram de forma significativa para uma reflexão sistemática nesta etapa quase conclusiva deste trabalho.

Na obra *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*, Miguel Zabalza¹²¹ ressalta que, no que se refere à aprendizagem, é entendida como um

¹¹⁹ CRUZ, Manuel Fernandes. *Desarrollo profesional docente*. Granada España: Grupo Editorial Universitario, 2006.

¹²⁰ LIRA, 2012.

¹²¹ ZABALZA, M.A. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

processo vital de crescimento e desenvolvimento, com uma dimensão significativa que explicita o significado e a importância do que se aprende – aprendizagem em tempos e espaços escolares. Quando falamos de formação universitária devemos estar em condições de integrar nela os seguintes conteúdos formativos: novas possibilidades de desenvolvimento da pessoa, novos conhecimentos, novas habilidades, atitudes e valores, enriquecimento das experiências... Compreende-se, então, a aprendizagem como um processo de desenvolvimento pessoal em sua totalidade, abrangendo um desenvolvimento cognitivo, num processo constante de busca de conhecimentos para o desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores.

No trabalho de Veiga¹²², *Docentes para a educação superior: processos formativos*, a autora destaca que o termo “formação” é um elemento integrante do processo de desenvolvimento profissional do professor universitário e da professora universitária e de aperfeiçoamento de seu “fazer” didático-pedagógico. Nessa perspectiva, são colocados em destaque aspectos do profissionalismo dos professores e das professoras, enquanto facilitadores de ações formativas, reunindo, nesse contexto, o compromisso social, o domínio da matéria, a reflexividade e a capacidade de trabalho em grupo.

Por sua vez, Selma Garrido Pimenta e Léa das Graças Anastasiou¹²³, em seus estudos *Docência no Ensino Superior*, alertam para o fato de que muitas pesquisas sobre a docência na universidade constataam uma realidade preocupante: a maioria dos professores e das professoras atuantes nesse patamar da educação é despreparada, revelando mesmo um desconhecimento dos processos de ensino e de aprendizagem. Ainda que detenham uma formação teórica consistente e tenham vivenciado experiências pedagógicas significativas, esse é um desafio de relevância a ser pensado “pelos formadores de formadores”.

Acerca da abordagem sobre ética e moral: elementos da competência docente no ensino superior, as referências utilizadas com a pesquisa bibliográfica encontrou-se no autor Silva¹²⁴, em sua dissertação de mestrado que teve como abordagem *A dimensão ética do ensino na docência universitária: concepções e manifestações na formação inicial de professores*, que as dificuldades e as incertezas enfrentadas pela educação no contexto social contemporâneo exigem um

¹²² VEIGA, 2002.

¹²³ PIMENTA e ANASTASIOU, 2002.

¹²⁴ SILVA, 2010.

desenvolvimento profissional que permita responder às demandas decorrentes da heterogeneidade do público que tem acesso à escola, da velocidade da produção e transformação do conhecimento. As atuais condições de ensino tornam a ação docente contingente e incerta, influenciando na constituição identitária do profissional de ensino, bem como em sua atuação no magistério.

Segundo a autora, ainda no mesmo trabalho, ser um ou uma profissional competente, nessas circunstâncias, não implica apenas em dominar o conteúdo, o conhecimento teórico. É necessário integrar a teoria de forma dinâmica à prática, no intuito de buscar o entendimento e a resolução das situações-problema concretas do dia-a-dia, de forma reflexiva e crítica. Estas conjunturas estão bem presentes no espaço da sala de aula ou da escola, mas não se circunscrevem a elas, manifestam-se diuturnamente em uma dinâmica social muito maior e mais abrangente.¹²⁵

A autora ainda no mesmo trabalho em que se faz esta análise e que, de forma surpreendente, suas apresentações atendem expressivamente nossos anseios de conhecer mais sobre os elementos da competência docente no ensino superior com ênfase à ética e moral, destaca que, dentre os estudos sobre a docência universitária, um aspecto premente tem sido levantado: a questão da necessidade de formação pedagógica para esses professores e nesta há a necessidade do reconhecimento da relação com os aspectos pertinentes à dimensão ética do ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 no título que trata dos e das profissionais da educação menciona: “a preparação para o magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (Art. 66). Essa legislação trata pouco sobre a formação do e da profissional da educação superior, considerando a preparação para o exercício da função nesse nível de ensino como sendo específica à pós-graduação, em nível *stricto sensu*. No entanto, a questão que se coloca é que esses espaços formativos devem, prioritariamente, formar o pesquisador e a pesquisadora. Considera-se ainda que um número reduzido de alunos vinculados e alunas vinculadas a programas de mestrado e doutorado tem a obrigatoriedade de cursar algum tipo de estágio na educação superior, essa exigência é mais decorrente da concessão de algumas bolsas de estudo disponibilizadas pela CAPES e que

¹²⁵ SILVA, 2010.

determinam tal pré-requisito.¹²⁶

Na publicação de Rios¹²⁷ intitulada *Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade* encontrou-se que, na prática docente, é necessário saber, mas também saber fazer. Na assertiva da autora, falar em competência significa falar em saber fazer bem, ser competente é saber fazer bem o dever. Ao dever se articulam, além do saber, o querer e o poder. Pois é fundamental um saber, o domínio dos conteúdos a serem transmitidos e das técnicas para articular esse conteúdo às características dos alunos e do contexto, mas esse saber perde seu significado e não está ligado a uma vontade política, a um querer que determina a intencionalidade do gesto educativo. Este gesto não se exerce com sentido real de práxis, de trabalho, se não contar com a liberdade, enquanto poder de discriminação do processo.

Nesta abordagem que trata da ética e moral: elementos da competência docente no ensino superior achou-se conveniente destacar os escritos de Paulo Freire¹²⁸ em sua magnífica obra *Pedagogia da autonomia*, quando já assim assinalava: podemos pensar que a ética, como uma dimensão da competência do professor, nutre todas as outras: a técnica, a estética e a política. Em suma, é ela que possibilita ao e a docente, por meio da reflexão e da crítica diante dos elementos que permeiam a educação institucional – como uma prática social e histórica –, condições para que, coerente com a intencionalidade de sua prática, potencialize os saberes necessários para a efetivação de um projeto educacional essencialmente democrático e emancipatório.

A terceira abordagem que serviu como referência para a análise dos dados e das informações obtidas com a pesquisa bibliográfica diz respeito à ética e diretrizes educacionais com foco às orientações para a formação do docente do ensino superior e suas práticas pedagógicas.

A análise primária desta abordagem apresenta um momento histórico em que, no trabalho de Silva¹²⁹, versando sobre *Ética prática educativa e formação docente: quais as orientações legais*, a autora explicita que, no final dos anos 1990,

¹²⁶ SILVA, 2010.

¹²⁷ RIOS, 2013.

¹²⁸ FREIRE, 1996.

¹²⁹ SILVA, Lidianne Rodrigues Campêlo. *Ética prática educativa e formação docente: quais as orientações legais?* Paraná: PUCPR, 2009.

o Ministério da Educação (MEC) lançou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para as séries iniciais do Ensino Fundamental (1997), no intuito de indicar os objetivos a serem atingidos nessa etapa da educação, os conteúdos para sua consecução, as metodologias de trabalho, bem como a forma de avaliação das práticas educativas. Nessa orientação, além das disciplinas curriculares, têm espaço reservado os temas transversais, cujos assuntos são: ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual e os temas locais pertinentes à realidade regional da unidade escolar, com as orientações de que esses assuntos devem ser trabalhados de forma transversal e interdisciplinar e, portanto, perpassar todas as práticas pedagógicas escolares. A ética é um desses temas.

Em seu trabalho a autora cita que de acordo com o MEC/SEF¹³⁰ e os *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais*, ética esse documento enuncia a “importância da escola na formação ética das novas gerações” e indica o bloco de conteúdos a serem trabalhados no tema transversal ética: o respeito mútuo, a justiça, o diálogo e a solidariedade, destacando que o objetivo do trabalho pedagógico desse componente curricular é de “propor atividades que levem o aluno a pensar sobre sua conduta e a dos outros”. Na seção de apresentação dos PCN, ressalta-se a importância da educação escolar para a consecução da sociedade democrática e da educação ética como algo que corrobora para a efetivação desse ideal.¹³¹

Ainda no mesmo trabalho a autora referencia que, por sua vez, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, Parecer CNE/CP nº 009/ 2001, articuladas em eixos de competências, orientam que as licenciaturas devem estar comprometidas, assim como os PCN, com os valores democráticos, pautando-se “em princípios da ética democrática para atuação dos professores como profissionais e cidadãos”. Referencia também que o Conselho Nacional de Educação¹³² alerta que estes devem “zelar pela dignidade profissional e pela qualidade do trabalho escolar sob sua responsabilidade”. Esse mesmo documento sinaliza ainda que ao longo da formação os futuros professores possam “exercer e desenvolver sua autonomia profissional e intelectual e o senso de

¹³⁰ BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

¹³¹ SILVA, 2009, p. 135.

¹³² CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO, 2001.

responsabilidade, tanto pessoal quanto coletiva – base da ética profissional”.¹³³

Mais recente, o documento das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia nº 1/2006 (CNE/CP 1/2006) corrobora estas formulações ao mencionar que o e a estudante dessa licenciatura trabalharão com informações e habilidades instituídas em conhecimentos teóricos e práticos, “fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética”.¹³⁴ Acrescenta, na sequência, que o egresso do curso deverá “atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa”.¹³⁵ Prossegue enfatizando que esta formação articulará a “aplicação em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial”, merecendo “atenção as questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional”.¹³⁶

A autora em seu trabalho disserta ainda que as orientações desses documentos sinalizam uma crescente atenção para as relações da ética com a educação, que, como sublinham os registros governamentais, deve ser tratada como um elemento cognitivo que ao professor e a professora cabe desenvolver junto com os seus alunos e as suas alunas, bem como frente às responsabilidades e os deveres que deve assumir no exercício de sua profissão. Por outro lado, é preciso considerar que a existência dessas diretrizes na política educacional em curso não são suficientes para impulsionar práticas profissionais qualitativamente mais consistentes, do ponto de vista ético, podendo mesmo se constituir um obstáculo. Isto porque a necessidade ética que se põe ao fazer docente, de qual nos fala Freire, não se constitui como uma habilidade inata ao ser humano ou ao profissional, qualquer que seja ele. Noutros termos, a ação ética necessária à docência não é uma aquisição imediata ou ainda uma construção pessoal, solitária do professor e da professora, como, por vezes, parece querer fazer crer a documentação governamental. Ela é uma composição histórica, social, cultural e que, portanto, pode e deve ser aprendida de forma intencional. A postura ética dos sujeitos da

¹³³ SILVA, 2009, p. 135.

¹³⁴ Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia nº 1/2006 (CNE/CP 1/2006). Art. 3º, inciso I.

¹³⁵ Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia nº 1/2006 (CNE/CP 1/2006). Art. 5º, inciso I.

¹³⁶ Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia nº 1/2006 (CNE/CP 1/2006). Art. 6º.

relação pedagógica deve transcender os ideais dos professores, os discursos sociais e oficiais e se manifestar na prática cotidiana da sala de aula. No entanto, conclui-se que a legislação trata a ética de forma pontual e imprecisa, sem indicar de fato como esta formação pode ser efetivada, sobretudo na Educação Superior.¹³⁷

A última abordagem estrutural deste trabalho que foi analisada tratou da dimensão da ética no ensino superior: relação entre ética, educação e docência.

Nesta etapa da análise dos dados e informações obtidas com a pesquisa bibliográfica acredita-se ser relevante destacar que, tanto a formação de professores e professoras quanto às questões éticas relacionadas a esse processo de formação e às práticas pedagógicas, têm sido alvo de debates e discussões na área da educação, considerando que, no processo de formação docente, a ética é uma das competências que se espera do profissional da educação.

Os referenciais iniciais que serviram para a primeira análise desta abordagem foram os de Gimeno Sacristán¹³⁸, em sua publicação *Poderes instáveis em educação*, onde o autor assinala que a ação educativa é profundamente imbuída de significado ético. O autor realiza uma sólida reflexão e que nesta etapa da análise serviu como referência para o pensamento sobre o caráter moral da ação educativa. Essa reflexão, cujos principais argumentos sintetizamos aqui, nos leva a pensar na importância dessas questões para a formação de professores e professoras. Argumenta que, se pensarmos a ação docente como algo que é movido por motivos, teremos como consequência a consideração do ensino como um assunto moral, uma vez que opera sobre seres humanos e para isso é preciso que haja critérios sobre o que se possa fazer com eles. É preciso deixar claro que isso não quer dizer que o ensino deva tratar da transmissão de valores morais, mas sim que o ensino em si mesmo é um problema moral. O ensino compreendido dessa forma integra uma autonomia que exige opções e compromissos.

Outro aspecto que nos conduziu a analisar o pensamento do autor foi o fato de ressaltar que o ensino não é uma ação mecanizada. É guiado por motivos que não são indiferentes a valores, porque cada ação envolve uma escolha entre alternativas e se desenvolve por meio de relações entre pessoas, dirigindo-lhes a vida e exercendo posições de poder, porque muitas vezes são tomadas decisões

¹³⁷ SILVA, 2009, p. 135.

¹³⁸ GIMENO SACRISTÁN, J. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

que têm a ver com as relações de igualdade. O currículo, por exemplo, é uma seleção cultural valorizada e é levado em conta entre outras possibilidades. Conceber a prática ou as ações de ensino como um assunto moral envolve, pois, não só dar esse caráter aos objetivos do currículo e aos motivos pessoais, mas às atividades, ao como fazer, às interações entre professores, professoras e estudantes, aos métodos e à avaliação, porque cada ação tem significado e é uma possibilidade entre outras que deveria ser calculada. Em síntese, pode-se se dizer que se trata de uma caracterização epistemológica do pensar sobre educação como algo aberto em sua concepção, quanto à possibilidade de que tenha diversos significados e diferentes desenvolvimentos, o que obriga a propor-se, sempre, a pergunta nobre o quão é aceitável cada ação, antes de analisar sua eficácia, quer se trate da ação com um aluno ou uma aluna, da escolha de um método, de uma prática de avaliação, de uma política educativa ou de uma reivindicação profissional dos professores e das professoras.¹³⁹

O autor disserta ainda na mesma obra, e nos levou a analisar de forma mais criteriosa, que a reflexão a respeito do valor ético que compõe o ensino é essencial para a boa prática, para a formação e o aperfeiçoamento dos professores e das professoras, resgatando o ensino do círculo das práticas improvisadas, da técnica de valor universal transposta para qualquer situação, da tecnologia baseada em leis científicas externas. Mediante a reflexão esclarecem-se os fins e desejos pessoais e coletivos, após cuja avaliação se decide em prol de determinados compromissos, pois, “ainda que atuemos em contextos predeterminados que nos condicionam, cada ação é sempre radicalmente única e incorpora a necessidade de orientar-se por critérios. É necessário, então, recuperar a ética profissional nos enfoques, nas políticas e nos programas de formação do magistério. A ação pedagógica deve levar em conta as intenções do docente, porque os sentimentos despertados pela prática têm muito a ver com o que queremos fazer com ela. Na ética profissional docente enquadram-se os valores, as motivações e as satisfações que sentimos por agir desta e não daquela forma.¹⁴⁰

Com enfoque aos *Professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia*

¹³⁹ GIMENO SACRISTÁN, 2009.

¹⁴⁰ GIMENO SACRISTÁN, 2009.

crítica da aprendizagem, Giroux¹⁴¹ alerta para o fato de que os programas de formação de professores raramente estimulam os professores a assumir seriamente o papel do intelectual que trabalha no interesse de uma visão de emancipação. Destacando o papel político dos professores e das professoras, esses são considerados e essas são consideradas como intelectuais transformadores e transformadoras que devem estar a serviço da luta pela eliminação das condições que produzem sofrimento e exploração humana.

Em outra perspectiva analítica, Morin¹⁴² em *Os sete saberes necessários à educação do futuro* assegura que, a educação do futuro deve ter como prioridade, ensinar a ética do gênero humano, a antropológica, para assumir a condição humana, alcançar a humanidade em nós mesmos, assumir o destino humano e trabalhar para a humanização da humanidade. As condições do mundo atual requerem uma nova ética, uma escola e cidadania para todos. Essa visão compreende a ética não como um conjunto de proposições, mas como uma atitude deliberada de todos os que acreditam na solidariedade das sociedades democráticas. É preciso enxergar que a lógica de mercado deixa a educação e os professores na contingência de demandas externas e comprometidos com metas nem sempre defensáveis do ponto de vista ético. Ao invés de pensar o ensino como adestramento ou memorização, é preciso conceber a educação como projeto de desenvolvimento humano e social e resgatar o compromisso do educador com esse projeto, com os fins que orientam a educação. A dimensão ética é indissociável do trabalho docente, visto que as direções dadas ao processo de ensino estão num patamar ético porque envolvem decisões de teor político-ideológico que podem afetar a concepção de vida e mundo do aluno e da aluna.

Em seu trabalho *O saber do trabalho docente e a formação do professor*, Therrien¹⁴³ nos adverte que o docente deve ser abordado em sua tripla relação com o saber: como sujeito que domina saberes, que transforma esses saberes e como sujeito que precisa manter a dimensão ética desses saberes.

¹⁴¹ GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

¹⁴² MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

¹⁴³ THERRIEN, 2002.

7 CONCLUSÃO

Com o trabalho realizado, a estruturação do seu conteúdo e todo o processo de construção do marco teórico que serviu como fundamentação para a demonstração do arsenal de informações contidas na literatura e apresentadas em formas de citações e análises referenciadas por autores e autoras como: Rios, Silva, Lira, Sacristán, Giroux, Morin, Pimenta e Anastasiou, Therrien, Alves, Arroyo, Brandão, Castanho, Demo, França, Rocha, Vásquez, Veiga dentre outros, resta-nos explicitar a relevância do tema contribuição da ética no agir pedagógico no ensino superior como referencial para a realização de um trabalho com anseios particulares e como suporte para a condução de novas práticas pedagógicas e de uma nova postura na condução do fazer docente.

Com este estudo pode-se constatar que a formação ética se dá no processo da ação docente (práxis), de uma forma circular, mesclando-se entre conhecimento/sabedoria, pela prática das virtudes, num intercâmbio do desenvolvimento cognitivo e emocional/moral.

Notadamente que nesta etapa do trabalho o foco de estudo se volta para a apresentação de respostas à situação-problema identificada caracterizada por: "A presença da ética no agir pedagógico do professor e da professora do ensino superior pode contribuir de modo positivo no processo de ensino aprendizagem dos alunos e das alunas?"

Parte-se primariamente da premissa que se apresenta como uma afirmativa verdadeira à questão de investigação, problema deste estudo. Notadamente que sim. A manutenção de um padrão de condutas e normas pelo professor reflete o seu papel dentro da instituição e em sala de sala e serve como referência para o desenho de sua postura no exercício de sua prática.

A presença da ética no agir pedagógico dá ao professor uma segurança expressiva na transmissão dos conteúdos e conseqüentemente em sua prática que se volta para o ensino-aprendizagem dentro de um contexto moldado por valores constituídos ao longo de sua carreira profissional e pelos valores que necessita transmitir aos alunos e as alunas, futuros e futuras profissionais que também necessitarão, no exercício de sua profissão, pensar e agir de forma ética.

As atuais condições de ensino tornam a ação docente contingente e incerta, influenciando na constituição identitária do profissional de ensino, bem como, em sua atuação no magistério.

É notório que a manutenção e a preservação da ética no fazer docente tem sido alvo de observações diante de um cenário descaracterizado de valores éticos e morais ainda por alguns professores e no âmbito de algumas instituições. A situação-problema deste estudo surgiu principalmente a partir dessa observação.

Nota-se uma diferença significativa na postura, no comportamento, nas ações e nos resultados apresentados por professores destituídos e professoras destituídas ou que não mantêm um padrão ético no seu fazer pedagógico. Inquietações de todas as naturezas brotam nesse ambiente, intranquilidade, insegurança, desmotivação, obstáculos à aprendizagem dos alunos e das alunas, resultados abaixo dos esperados na prática pedagógica, enfim, um conjunto de elementos que refletem de forma negativa a falta de valores éticos e morais.

Há de se sugerir que nesses casos alguns professores e professoras do ensino superior precisam conhecer mais sobre os elementos da competência docente no ensino superior com ênfase à ética e à moral. Manifesta-se nesse sentido a necessidade do reconhecimento da relação com os aspectos pertinentes à dimensão ética do ensino.

A resposta à questão se a presença da ética no agir pedagógico do professor e da professora do ensino superior pode contribuir de modo positivo no processo de ensino e aprendizagem dos alunos e das alunas encontra amparo para constatação de sua verdade nos referenciais de Paulo Freire¹⁴⁴ quando assim assinala: “podemos pensar que a ética, como uma dimensão da competência do professor, nutre todas as outras: a técnica, a estética e a política”.

Em suma, é ela que possibilita ao docente, por meio da reflexão e da crítica diante dos elementos que permeiam a educação institucional – como uma prática social e histórica –, condições para que, coerente com a intencionalidade de sua prática, potencialize os saberes necessários para a efetivação de um projeto educacional essencialmente democrático e emancipatório.

Descobriu-se ainda, através da pesquisa bibliográfica, dos referenciais

¹⁴⁴ FREIRE, 1996.

utilizados e dos pensamentos dos autores citados e das autoras citadas, que existe a necessidade por uma formação da competência ético/moral do e da docente, até porque, além dos novos desafios, se vê, muitas vezes, solitário ou solitária em sala de aula para tomar decisões, mesmo que o resultado do seu trabalho não é um objeto, mas um sujeito que é partícipe, tornando-se responsável pelas possíveis consequências.

Nosso entendimento a partir da leitura criteriosa realizada do material bibliográfico que se utilizou na construção deste Trabalho Final de Mestrado que a docência universitária é entendida como uma prática complexa que requer leituras culturais, políticas e pedagógicas a respeito dos objetos de ensino, dos contextos e dos sujeitos envolvidos.

Ao contrário do que comumente se pensa no ambiente acadêmico, a ação de ensinar é portadora de desafios e requer respostas possivelmente mais complexas do que o universo da pesquisa; ensinar como estudar, como aprender, como questionar, como organizar-se, são também atribuições do trabalho docente.

Complementando nosso pensamento a partir de repetidas leituras e inúmeras compreensões sobre o tema que se abordou neste trabalho, conclui-se que o professor universitário e a professora universitária precisam repensar e ressignificar seus esquemas conceituais e sua prática docente, reconhecendo que não é detentor de verdades absolutas. Saber o que é ensino, o que é aprendizagem e como ensinar para conseguir aprendizagens significativas são requisitos para a profissionalidade docente.

Torna-se imperioso ressaltar que é de suma importância que o educador e a educadora busquem, nas demais áreas do conhecimento, as necessárias ferramentas para a construção de categorias de análise que lhes permitam aprender e compreender as diferentes concepções e práticas pedagógicas.

Atitudes, valores, saberes e competências são processos que se desenvolvem por meio de reflexão-ação-reflexão. Os melhores professores são aqueles que, estimados por seu entusiasmo, encontram maneiras próprias de comunicar e ensinar.

O sucesso do ensino depende muito da forma como o professor organiza sua classe e ministra suas aulas.

Contudo, ensinar não é transmitir informações prontas. É um processo pleno de intencionalidade, complexo, ancorado numa dimensão epistemológica, articulado com uma multiplicidade de elementos em interação e permeado por um repertório de valores que se refletem na qualidade da prática docente.

Assim, conclui-se que a ética nasce do exercício de reflexão e autoavaliação continua também da postura docente no Ensino Superior, de revisar valores e analisar as práticas em sala de aula é zelar pela formação moral dos alunos e das alunas. É certo que todas as reflexões podem ser insuficientes para a formação global do indivíduo, mas toda a transformação, inclusive a transformação social, ocorre de modo gradativo partindo de um princípio e de um compromisso moral.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Isabel M. *Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais*. São Paulo: Cortez, 2012.

ALVES, Nilda (org.). *Formação de professores - Pensar e fazer*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2001. (coleção questões de nossa época).

ANASTASIOU, Léa das Graças. Docência na educação superior. *In: RISTOFF, Dilvo; SAVEGNANI, Palmira (Org.). Docência na educação superior*. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

ARROYO, M. G. *Ofício de mestre - Imagens e autoimagens*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BEHRENS, Marilda Aparecida. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. *In: MASETTO, Marcos Tarciso (Org.). Docência na universidade*. Campinas, SP: Papirus, 1998.

BERALDO, T. M. L. Formação de docentes que atuam na educação superior. *Revista Educação Pública*. Cuiabá: UFMT, v. 18 n. 36, 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. 12 ed. São Paulo: Brasiliense, 1984. (coleção primeiros passos).

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. *PLANO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO (PNPG) 2005-2010* (MEC, 2004).

CORTELLA, Mário Sérgio. *Qual é a sua obra? Inquietações propositivas sobre gestão, liderança e ética*. 14 ed. Rio de Janeiro, Ed. Vozes, 2011.

CORTINA, A. *O fazer ético: guia para Educação Moral*. São Paulo: Moderna, 2003.

CASTANHO, Maria Eugênia L.M.; VEIGA, Ilma Passos A. (Orgs.). *Pedagogia Universitária - A aula em foco*. 3 ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

CRUZ, Manuel Fernandes. *Desarrollo profesional docente*. Granada España: Grupo Editorial Universitario, 2006.

CUNHA, Maria Isabel. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.11, n.32, maio/ago. 2006.

DELORS, Jacques *et al. Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez/UNESCO, 2000.

DEMO, Pedro. *Conhecimento Moderno - Sobre ética e intervenção do conhecimento*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

FORSTER, Mari Margarete dos Santos; BROILO, Cecília Luisa; MALLMANN, Marly Therezinha; PINTO, Maria das Graças C. da S. M. G. O curso de Pedagogia no inter(dito) dos modelos avaliativos. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). *Formatos avaliativos e concepções de docência*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FRANÇA, Júnia Lessa. *Manual para normalização de publicações técnico-científicas*. 5 ed. Belo Horizonte, MG: UFMG, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 16 ed. Editora Paz e Terra: São Paulo, 1996.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 21 ed. Editora Paz e Terra: São Paulo, 2002.

GADOTTI, M. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GIOLO, Jaime. Os docentes da educação superior brasileira. In: *INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP-MEC. Docência na Educação Superior*. Brasília-DF: INEP, 2006.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar. Desafios à docência superior: Pressupostos a considerar. In: RISTOFF, Dilvo; SAVEGNANI, Palmira (Org.). *Docência na educação superior*. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

LEITE, Carlinda; RAMOS, Kátia. *Docência universitária: análise de uma experiência de formação na Universidade do Porto*. Campinas: Papirus, 2007.

LEITINHO, Meirecele Caliope. A formação pedagógica do professor universitário: dilemas e contradições. *Linhas Críticas*, v. 14, n. 26 jan./junho, Universidade de Brasília. Brasil. 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

LIMA, Maria Socorro Lucena. *A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente*. 2 ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

LIRA, D. A formação pedagógica do profissional docente no ensino superior: desafios e possibilidades. *Perspectiva*, Erechim. v. 36, n.136, dezembro/2012.

MASETTO, Marcos Tarciso. Professor universitário: Um Profissional da Educação na Atividade Docente. In: MASETTO, Marcos Tarciso (Org.). *Docência na universidade*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

MORAES, Maria Cândida. *O paradigma emergente*. Campinas: Papyrus, 2000.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MOROSINI, Marília Costa. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Marília Costa Morosini. (Org.). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

NALINI, José Renato. *Ética geral e profissional*. 2 ed. São Paulo: RT Didáticos, 1999.

PACHANE, Graziela Giusti. Teoria e Prática na Formação de Professores Universitários: Elementos para Discussão. In: RISTOFF, Dilvo; SAVEGNANI, Palmira (Org.). *Docência na educação superior*. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

PARO, V. H. *Escritos sobre educação*. São Paulo: Xamã. 2001.

PERRENOUD, P. "Construir competências é virar as costas aos saberes?" In: *Revista Pátio*. Porto Alegre: ARTMED, ano 03, nº 11, jan. 2000. p. 15-19.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____; CAVALLET. Docência no ensino superior: construindo caminhos. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Unesp, 2003.

RIOS, Terezinha Azerêdo. *Ética e competência*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. *Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

ROCHA, Carla Beatriz. Ética na docência do ensino superior. In: *Revista EDUCARE*. Montes Claros/MG. V. 2, 2006.

RODRIGUES, Carla e SOUZA, Hebert de. *Ética e cidadania*. São Paulo: Moderna, 1994 (coleção polêmica).

SACRISTÁN, GIMENO J. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SANTIAGO, Eliete; BATISTA NETO, José. Formação de professores em Paulo Freire: uma filosofia como jeito de ser-estar e fazer pedagógicos. *Revista E-curriculum*, São Paulo, vol. 7, n. 3, dezembro 2011.

SAVIANI, Demerval. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. In: *Poíesis Pedagógica* - V. 8, N. 2 ago./dez. 2010. p. 4-17.

SILVA, Mariana Siqueira. Um Pensar Sobre a Ética nas Relações Docente e Aluno no Ensino Superior. *Estação Científica* - Juiz de Fora, n. 11, janeiro – junho / 2014.

SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo. *Ética prática educativa e formação docente: quais as orientações legais?* Paraná: PUCPR, 2009.

_____. *A dimensão ética do ensino na docência universitária: concepções e manifestações na formação inicial de professores.* Fortaleza: UECE, 2010.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

THERRIEN, J. *O saber do trabalho docente e a formação do professor.* Campinas: Papirus, 2002.

UNESCO. *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI.* 4. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2000.

VÁZQUES, Adolfo Sánchez. *Ética.* 15 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

VASCONCELOS, Maria Lúcia M. Carvalho. Contribuindo para a formação de professores universitários: relatos de experiências. *In: MASETTO, Marcos (Org.). Docência na Universidade.* Campinas, SP: Papirus, 2008.

VEIGA, Ilma P. A.; KAPUZINIÁK, Célia; ARAUJO, José Carlos S. *Docência: uma construção ético-profissional.* Campinas, SP: Papirus, 2002.

_____. *Docentes para a educação superior: processos formativos.* Campinas SP: Papirus, 2010.

ZABALZA, M.A. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas.* Porto Alegre: Artmed, 2004.