

## **DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: PROFESSOR AULISTA OU PROFESSOR PESQUISADOR?\***

*Jeiffieny da Silva Costa*

**Resumo:** Neste artigo serão abordados assuntos referentes à história da docência brasileira e o que se propõe na atualidade para a prática do professor universitário. Os objetivos que se pretendem alcançar são: promover a reflexão dos docentes do Ensino Superior em relação a sua prática pedagógica e as metodologias de ensino, como também instigá-los a superar o modo aulista de educar, uma vez que o desenvolvimento da postura crítica, tanto do professor quanto do acadêmico, são os passos cruciais que se deverão trilhar para que haja a formação voltada para a pesquisa. E, por fim, busca-se conscientizar os professores aulistas de que a ética profissional faz parte da essência do docente e que ministrar aulas é ensinar e aprender por meio de interações humanas e de avaliações construtivas. Para fundamentar estas discussões serão utilizados os seguintes autores: Demo (2002; 2004), Gil (2005), Masetto (2008), Tardif e Lessard (2005), Veiga e Araújo (2007).

**Palavras-chave:** Docência. Ensino Superior. Formação. Pesquisa. Ética.

### **INTRODUÇÃO**

A elaboração deste artigo surgiu da necessidade de analisar a prática tradicional de educar por meio de concepções tradicionais e inadequadas para a “era do conhecimento”. No primeiro momento discutir-se-á o conceito de docência a partir do pressuposto de que educar significa muito mais que instruir, mas formar o homem para que ele possa enfrentar os desafios da sociedade de maneira consciente e crítica. Será ressaltado também o porquê da prática docente ainda ter ranços da história do ensino superior colonial e europeu, bem como a função social do ensino superior e o perfil do docente universitário.

No segundo momento serão debatidos os pressupostos relacionados à educação e à pesquisa, considerando que ambas precisam andar juntas para que os indivíduos educados por professores-pesquisadores possam contribuir para o desenvolvimento tanto cultural quanto científico da sociedade. Por último, serão levantados aspectos relacionados à ética, à criação do código ético-profissional da educação e à avaliação como uma ação propriamente ética.

### **CONCEITO DE DOCÊNCIA**

Em pleno século XXI, na “era do conhecimento”, é necessário rever e repensar sobre a prática docente e a produção do conhecimento no ensino superior. Esta reflexão será iniciada

---

\* Artigo apresentado ao Instituto Superior de Educação, da Faculdade Alfredo Nasser, como requisito parcial para conclusão do curso de Pedagogia, sob orientação da Profª. Ms. Bruna Milene Ferreira.

a partir do conceito de docência. Lembrando que, em qualquer nível educacional, o processo de aprendizagem é o objetivo principal.

Masetto (2008) define a docência no ensino superior como domínio de conhecimentos específicos em uma determinada área a serem mediados por um professor para os seus alunos. Complementando este conceito Freire (1996, p. 22-23) afirma que “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar de 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.”

Atualmente a docência pode ser definida como ação educativa que se constitui no processo de ensino-aprendizagem, na pesquisa, na gestão de contextos educativos e na perspectiva da gestão democrática. Conseqüentemente, o trabalho docente caracteriza-se como processos e práticas de produção cultural, organização, apropriação de conhecimentos e divulgação do que se desenvolvem em espaços educativos escolares, sob determinadas condições históricas. Nesta perspectiva, o docente define-se como um sujeito em ação e interação com o outro (professor/aluno), produtor de saberes científicos para a realidade.

Esse conceito de docência contrapõe-se à prática do “professor aulista”, para alcançá-lo realizaram-se análises sobre como foi a prática docente no passado e como deve ser no presente, para que no futuro se colha bons frutos. Para que haja melhor compreensão sobre o tema proposto, no próximo tópico, será tratada a história do ensino superior brasileiro, com o objetivo de conhecer e analisar o passado para compreender o presente e, posteriormente, melhorar as práticas docentes futuras.

## **DUZENTOS ANOS DE IMPLANTAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO**

Antes de 1808 os brasileiros que quisessem cursar o ensino superior tinham que se deslocar para Portugal ou para outros países europeus. Em 1808, com a vinda da Família Real portuguesa para o Brasil, os cursos superiores foram estruturados em estabelecimentos isolados. Nesta época, criaram-se na colônia os primeiros cursos superiores que não tinham o objetivo de formar para a teologia, pelo contrário, eram voltados para a formação profissional prática e não mais teórica.

Esta educação superior não veio para o Brasil sem nenhum intento, havia interesses políticos e econômicos por parte do rei; havia grande preocupação em formar “[...] burocratas para o Estado, especialistas na produção de bens simbólicos e profissionais liberais” (SANTOS, 2003, p. 43). O maior interesse era atender ao consumo das classes dominantes,

por isso criava cursos superiores de acordo com as necessidades de profissionais para a colônia. Ter pessoas educadas e manter o Brasil como colônia, subserviente a Portugal, era a intenção dos colonizadores portugueses, de modo que fosse possível evitar qualquer possibilidade do país se tornar independente.

Por volta de 1820 foram criadas as primeiras escolas Régias Superiores, os cursos ministrados eram: Direito, na cidade de Olinda, no estado de Pernambuco; Medicina, em Salvador, no estado da Bahia, e Engenharia, na cidade do Rio de Janeiro. Após alguns anos foram criados os cursos de Agronomia, Química, Desenho Técnico, Economia Política e Arquitetura.

Masetto (2008) afirma que o ensino superior brasileiro teve como fundamento o modelo da educação européia. A educação superior foi fundamentada grande parte, também, na universidade francesa, com as características da escola autárquica, com a supervalorização das ciências exatas e tecnológicas e, por conseguinte, a desvalorização da filosofia, da teologia e das ciências humanas. Sendo assim, os cursos superiores desde seu início buscaram formar profissionais para exercer determinada profissão em uma área específica. Consequentemente, o currículo era seriado e voltado apenas para disciplinas que estavam ligadas ao exercício daquela profissão, que era a escolhida.

Cem anos após a criação das Escolas Régias Superiores, no estado do Rio de Janeiro, foi instituída a primeira universidade brasileira, conhecida atualmente como Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). O ensino superior desta época formava seus acadêmicos por meio da transmissão de conhecimentos e os professores eram normalmente formados nas universidades européias. Para lecionar exigiam-se dos candidatos à vaga de docente a graduação, experiências e conhecimentos para uma determinada profissão, não precisava ter conhecimentos específicos em relação aos métodos de ensino, ao contrário, o docente precisava somente conhecer a prática, é aquela história, “quem sabe, automaticamente, sabe ensinar.” (MASETTO, 2008, p.11).

O professor era o centro deste processo, o papel dele era de transmitir o conhecimento. A avaliação era simples, o professor dizia se aluno sabia ou não, se estava apto para exercer a profissão, se estivesse, o aluno receberia seu diploma, se não estivesse apto, não o receberia. Nesta época, a questão de sair bem nas provas significava repetir o que o professor havia ensinado, se o aluno saísse mal nas provas e, como consequência, fosse reprovado, o professor atribuía este fato ao aluno, porque ele não tinha estudado, ou não tinha frequentado as aulas, ou ainda porque não apresentava capacidade para prosseguir com o curso; dentre

outros motivos, ou seja, o professor não tinha como princípio a auto-avaliação e o diálogo com o aluno.

O aluno, neste contexto educacional, era um mero agente passivo que recebia do professor os conhecimentos por meio de aulas expositivas, palestras e monólogos. Em momento algum ele podia se manifestar quanto à postura do professor, não havia a comunicação e a afetividade entre professor e aluno; estas aptidões não tinham prioridade no processo de ensino-aprendizagem.

Para ensinar bastava se valer do domínio de conteúdos a ser transmitido. Contrapondo-se a esta idéia de transmissão de conhecimento, Ferreira (2006, p. 209) afirma que, “[...] conhecimento não é doença para ser transmitido [...] é sim um conteúdo precioso a ser construído e lapidado infinitamente”.

Até pouco tempo, mais precisamente até 1970, a educação superior tinha este modelo tradicional e, mesmo após cento e sessenta e dois anos de fundação das universidades brasileiras, não mudou quase nada, exigindo dos professores somente bacharelado e experiências nas áreas específicas que eles pretendiam lecionar.

Deste modo, pode-se analisar e concluir que o processo de ensino-aprendizagem e a relação com o conhecimento, até por volta de 1970, era visto de forma bem diferente. Entre os educadores contemporâneos, há aqueles que refletem sobre o ensino superior brasileiro, seus paradigmas e suas práticas pedagógicas existentes. Aqui não se pode entender que o ensino superior de cento e sessenta e dois anos atrás não contribuiu para o crescimento intelectual do país, o que se afirma é que os tempos são outros e que a exigência da sociedade hoje é de ter indivíduos com formação completa e não fragmentada.

Após este levantamento histórico ficou evidente que se exigia dos docentes apenas a formação específica e a prática voltada para a transmissão de conhecimentos. Para esclarecer o que se propõe atualmente às instituições de ensino superior, abordar-se-á, no próximo tópico, a função social do ensino superior.

## **FUNÇÃO SOCIAL DO ENSINO SUPERIOR**

Estimular a criação cultural, o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo deve ser prioridade do ensino superior. Segundo Masetto (2008, p.14), “[...] a função do Ensino Superior é de criar situações favoráveis ao desenvolvimento dos aprendizes nas diferentes áreas do conhecimento, no aspecto afetivo-emocional, nas habilidades e nas atitudes e valores.”

Porém, para efetivar esta postura de produzir o conhecimento, os estabelecimentos de ensino superior, em conjunto com seus docentes, precisam abandonar a postura tradicional, aulista e expositiva de repassar idéias, buscar renovar as metodologias que estão ultrapassadas e, por fim, apropriar-se da perspectiva educacional moderna, associada com a realidade atual, da sociedade do conhecimento.

Deste modo, a educação superior precisa instigar o educando a se preocupar com a valorização do conhecimento, a atualização contínua, a pesquisa, o estudo, a cooperação, a solidariedade entre educador e educando, a criatividade, o trabalho em equipe e o pensamento crítico. Por fim, os educadores devem ter a consciência de que a democracia, a participação na sociedade, o compromisso com a própria evolução intelectual e a ética são valores imprescindíveis para o desenvolvimento holístico do educando.

Também é evidente que o ensino superior só poderá cumprir as suas funções sociais, inclusive a de promover o desenvolvimento pleno do educando, somente quando os docentes se conscientizarem e buscarem a formação devida para ministrar aulas. Para compreender este fato, será discutido, nos próximos tópicos e subtópicos, o perfil do docente universitário.

## **PERFIL DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO**

Para esclarecer a formação docente, Masetto (2008) afirma que o perfil do docente universitário precisa contemplar os quatro eixos:

➤ O primeiro eixo refere-se à preparação pedagógica, seus requisitos legais, pessoais e técnicos e enfatiza a carência dos professores quando se fala em profissionalismo na docência, ou seja, a falta de domínio na área pedagógica e a falta de compreensão sobre o processo de ensino-aprendizagem. Em conformidade com esta evidência feita por Masetto (2008), Gil (2005, p. 13) também argumenta que “[...] a preparação do professor universitário ainda é bastante precária. Seguramente, a maioria dos professores brasileiros que lecionam em estabelecimentos de ensino superior não passou por qualquer processo de formação pedagógica.”

Há, por parte dos professores, uma grande resistência e preconceito quando se fala em formação pedagógica; a maioria deles não participa de qualquer programa de formação ou aperfeiçoamento nessa área. É por isso que instigá-los a se prepararem pedagogicamente é um desafio, uma vez que não há tradição de cursos destinados à preparação dos mesmos e por causa da acomodação, do medo de perder o *status* ou de não ser reconhecido, muitos professores não buscam adquirir este título de pedagogo.

É frequente, nas rodinhas de acadêmicos, ouvi-los falando que há professores universitários que possuem conhecimento suficiente e atualizado nas áreas que lecionam, mas não são capazes de ensinar com eficácia, além de deixar a desejar quanto a métodos e técnicas de avaliação de aprendizagem.

Na medida em que se analisa o problema do magistério de nível superior fica evidente a necessidade da formação pedagógica dos professores. Formação esta que enfatize não apenas os métodos de ensino, mas também a incorporação de conceitos acerca do papel do professor em relação ao aluno, à escola e à própria sociedade. (GIL, 2005, p.17).

Diante da afirmação feita por acadêmicos brasileiros é visível a falta da preparação pedagógica dos docentes. Um dos motivos que levam professores a não se prepararem pedagogicamente é a desvalorização dos professores por parte da própria universidade, pois nem sempre se valoriza a formação continuada do professor para o desempenho de suas ações docentes.

Perante esta necessidade do magistério no ensino superior, o professor universitário precisa apropriar-se dos os três requisitos básicos para exercer o seu ofício. Estes requisitos são: os requisitos legais, os requisitos pessoais e os requisitos técnicos, apontados por Gil (2005).

Os requisitos legais propostos por Gil (2005) estão de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96) no Art.: 66, que assegura que a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

É considerável também a Resolução nº. 20/77 do Conselho Federal de Educação, publicada no Diário Oficial da União, no dia 06 de janeiro de 1978. Esta estabelece que as instituições de ensino superior devem aceitar docentes no seu quadro de funcionários e os candidatos ao cargo de docente devem ter a qualificação básica de pós-graduação comprovada pelo menos com trezentas e sessenta horas *lato sensu* e levar em conta os fatores relacionados com a disciplina ou o título de Doutor ou Mestre *stricto sensu*.

Quando se fala sobre os requisitos pessoais do professor universitário, deve-se notar que:

A determinação dos requisitos para desempenhar uma função é feita mediante procedimentos técnicos conhecidos como análise e descrição de cargos. Conhecendo as características de determinada função, é possível definir as [...] aptidões físicas e fisiológicas, características psicotemperamentais e intelectuais. (GIL, 2005, p. 17-18).

Outros requisitos abordados por Gil (2005) são os técnicos, voltados para o preparo

especializado que estão na matéria, na cultura geral e nos conhecimentos e habilidades pedagógicas. Para ele, o professor precisa conhecer com profundidade a disciplina que irá lecionar e possuir conhecimentos sobre a cultura geral, de modo que consiga inter-relacionar os aspectos econômicos, sociais e políticos da sociedade em suas aulas. O professor, também, precisa conhecer e ter habilidades técnicas que envolvam a estrutura e funcionamento do Ensino Superior desde o planejamento de ensino, a psicologia da aprendizagem, os métodos de ensino e as técnicas de avaliação.

Esta habilidade técnica deve ser ratificada para aqueles professores que se encaixam na afirmação feita pelos acadêmicos brasileiros, “professores que sabem, mas, não sabem ensinar”. Há uma solução para o problema da falta de habilidades técnicas, para estes professores, visando melhorar a atuação em sala de aula. Trata-se da disciplina de Metodologia no Ensino Superior, que pode ser ministrada em pós-graduação (especialização *lato sensu*) ou nos cursos de mestrado e doutorado. Os conteúdos ministrados nesta disciplina abrangem os objetivos, a metodologia e a avaliação das disciplinas do ensino superior.

Para estes professores, há a possibilidade de obter uma formação continuada e atualizar a sua prática educativa, ainda terão grandes chances de “cair na graça dos seus alunos” uma que, podem conseguir ensinar com eficácia e prender a atenção dos discentes com técnicas aprimoradas.

Se o objetivo máximo da docência é a aprendizagem do aluno, é imprescindível que a formação do professor universitário contemple a preparação pedagógica, de modo que se compreenda o processo de ensino-aprendizagem e o que realmente significa aprender, tanto do ponto de vista individual quanto coletivo.

Buscar a inovação da prática docente e conscientizá-los de que os conteúdos discutidos em sala de aula são de sua responsabilidade, é ponto chave para que o docente se liberte da prática aulista, por isso será problematizado no próximo subtópico sobre como compor os currículos e o que assegura a LDBEN 9.394/96 neste processo.

➤ O segundo eixo tem o professor comoceptor e gestor de currículo e, neste aspecto, exige do professor a consciência de que ele deve se libertar da postura aulista de ministrar aulas e reconhecer que o conhecimento a ser aplicado na sala de aula é de sua responsabilidade. Além disso, por meio destes conteúdos, ele pode ou não estimular seus alunos a pesquisar e trabalhar em equipe, valorizar tanto o conhecimento e sua atualização quanto os aspectos éticos e os valores sociais, culturais, políticos e econômicos.

O currículo tradicional brasileiro teve influência das concepções educacionais, psicológicas e sociológicas do Século XX. Por isso, pode-se destacar que o currículo e a

educação estão profundamente envolvidos em uma política cultural. Esta idéia do currículo tradicional conduz ao conhecimento ministrado de maneira linear, do teórico ao prático, ou seja, idealizou-se a prática como comprovação da teoria, e não como fonte desafiadora.

Partindo deste pressuposto, pode-se analisar por que quase sempre a disciplina de estágio no ensino superior está inserida na matriz curricular no final dos cursos. Isto leva a pensar que, as instituições de ensino acreditam que o profissional, diante deste currículo, deve sair pronto, com toda a competência necessária para enfrentar o mercado de trabalho. Os profissionais, aos quais competem estabelecer o currículo para os cursos superiores, pensam que somente algumas horas curriculares de estágio são o bastante para preparar os seus educandos com qualidade e eficácia. Será que não seria mais conveniente relacionar desde os primeiros períodos a prática com a teoria por meio de pesquisas?

Entretanto, esta idéia de currículo da reprodução da teoria para a prática, foi discutida por Paulo Freire, a partir dos relatos e experiências realizadas por ele, pode-se afirmar que os profissionais da educação buscam compreender, que as estruturas e as relações sociais são condicionantes dos fenômenos educacionais e culturais. Sendo assim, estes mecanismos favorecem o entendimento dos problemas pedagógicos relacionados à prática docente e as diferentes possibilidades de profissionalização.

No ensino superior houve e ainda há esta conscientização do ponto de vista curricular pedagógico, tanto que busca-se contemplar a unidade de currículo, ou seja, disciplinas são oferecidas na matriz curricular com o objetivo de formar o indivíduo plenamente, priorizando tanto a produção do conhecimento por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, quanto a profissionalização.

Para efetivar esta unidade de currículo, é assegurado pela Lei Maior da educação que o ensino superior tem por finalidade estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo. Conforme visto, na LDBEN 9.394/96, o Artigo 43, parágrafos III, IV e V que garantem:

Parágrafo III: incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive. Parágrafo IV: promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação. Parágrafo V: suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração.

A lei foi promulgada, porém cabe às instituições de ensino superior fazer valer o que se propõe. Isso não significa encher o currículo de disciplinas, visto que quantidade de horas aulas e de informações repassadas superficialmente por professores aulistas não são parâmetros de qualidade. A unidade do currículo propõe conscientizar a necessidade de mudanças que promovam a ampliação e o aprofundamento nos campos da ciência, pesquisa, arte e técnica, de modo que relacione a práxis curricular, a interdisciplinaridade, o pensamento crítico, à capacidade de resolver problemas e de priorizar o ensino e a pesquisa como indicadores de melhoria da qualidade do ensino universitário.

O docente consciente que considera que o currículo apropriado para determinada turma é aquele flexível e aberto às alterações, precisa compreender que a interação deve estar presente no decorrer das aulas. Para que haja esta compreensão, no próximo subtópico serão elucidadas as ações do docente transformadas em interações humanas.

➤ No terceiro eixo enfatiza-se a relação professor-aluno e aluno-aluno no processo de aprendizagem, partindo do pressuposto de que é a presença do professor mediador de atividades, que permite ao aluno aprender e com todos da classe, de modo que as relações interpessoais sejam apreciadas.

Para Tardif e Lessard (2005, p. 267), ser docente no cotidiano nada mais é “[...] do que um conjunto de interações personalizadas com os alunos, a fim de obter participação deles em seu próprio processo de formação e atender às diferentes necessidades”. Não há como trabalhar as interações humanas sem perceber que o trabalho em equipe tem como gratificação a cooperação recíproca.

Perrenoud (2000, p. 80-81) enfatiza que “[...] trabalhar em conjunto torna-se uma necessidade, liga mais à evolução do ofício do que uma escolha pessoal [...] trabalhar em equipe é, portanto, uma questão de competências e pressupõe igualmente a convicção de que a cooperação é um valor profissional”.

A relação do aluno com o professor e com seus colegas deve ser uma das habilidades que o professor consiga manipular no ambiente educacional. Visto que “Não há docência sem discência” (FREIRE, 1996, p. 22-23), ambas convivem, pois cada indivíduo tem sua história particular, suas experiências profissionais e pessoais, se estas forem compartilhadas, haverá o desenvolvimento pleno dos indivíduos envolvidos neste processo de ensino-aprendizagem.

Por meio da conclusão de que ser docente é também interagir com o outro, observa-se que este ofício tem como base a coletividade e a interação entre os indivíduos, conseqüentemente, transformar as ações do professor em interações humanas, nas quais o todo tem voz ativa e participa realmente deste processo educativo, é o que se deve desejar na

sala de aula. Uma vez que, “[...] ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos.” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 31).

O docente, diante desse argumento levantado pelos autores citados, precisa compreender que o trabalho de instruir o aluno deve ser uma atividade voltada para o trabalho sobre o humano, ou seja, para haver o desenvolvimento das ações planejadas pelo educador, ele precisa compreender que os educandos são constituídos de aquisições cognitivas, sociais, culturais e econômicas. Para este trabalho se constituir, conforme os autores em pauta, o trabalhador precisa se dedicar ao seu parceiro de trabalho, que é justamente outro ser humano dotado de competências e saberes, sendo estas construídas historicamente no caráter essencial da interação humana, uma vez que a aprendizagem se dá no contato entre humanos.

Conforme Tardif e Lessard (2005, p. 71), “Ensinar é confrontar-se com problemas e dilemas éticos que se tornam ainda mais delicados quando se encontram num contexto de relações face a face.” Partindo deste pressuposto, pode-se afirmar que a relação entre os participantes deste processo de ensino-aprendizagem deve ser mantida com a inteligência e o *feeling* do educador, de modo que ele consiga compreender os seus alunos como protagonistas deste trabalho educativo constante e não como objetos de trabalho que estão à sua disposição para serem manipulados intelectualmente.

Ser educador, diante desta perspectiva de educar por meio de interações humanas, não é ser um indivíduo enclausurado dentro de suas próprias idéias e verdades adquiridas no decorrer dos anos de profissão, ao contrário, é estar aberto para o novo, “[...] é se colocar em jogo como integrante nas interações com os estudantes.” (TARDIF; LESSARD 2005, p. 268). É se conscientizar de que não há educação sem a interação com o outro e que não se deve trabalhar sobre o aluno, depositando-lhe conhecimentos, ao contrário, deve trabalhar com e para os alunos, buscar sempre estar em harmonia com a dimensão ética.

Para mostrar os meios pelos quais o docente consegue adquirir sua formação completa, já se falou sobre a preparação pedagógica, o currículo, as interações humanas em sala de aula e, por último, será discutido o perfil do professor atualizado e as tecnologias educacionais.

➤ O quarto eixo compreende o domínio da tecnologia educacional, com a sua importância motivada pela necessidade do docente ser dinâmico e competente no processo de ensino-aprendizagem. Não abrir mão do auxílio das tecnologias industriais, que estão relacionadas com a informática, a telemática, o computador, a internet, os aparelhos de data show e de retroprojetor, o e-mail e as interações humanas por meio de dinâmicas de grupo. O

professor qualificado que planeja e consegue inserir as tecnologias nas aulas, sem dúvida, alcançará os objetivos propostos.

Apesar de viver em uma sociedade informatizada, ainda há professores que não têm a habilidade para manusear os utensílios mais modernos, usam apenas o giz e o quadro negro, este é um dos tipos de falha na formação de alguns professores. Há vários cursos gratuitos a distância, via internet, que podem proporcionar ao educador a oportunidade para aprender tanto informática quanto as diversas maneiras de utilizar a internet e o e-mail, uma vez que ambos podem ser meios para contribuir, promover, divulgar e efetivar o espírito pesquisador nos alunos, dando a eles a oportunidade de obter conteúdos amplos e acessíveis.

Segundo Masetto (2008) ter domínio sobre a tecnologia educacional é percebê-la como um meio para que as aulas possam acontecer de maneira dinâmica, isto não significa permitir que se façam melhor as coisas velhas, ao contrário do que se pensa, ela forçará aos docentes a fazer melhor as coisas novas.

Marx já dizia “[...] o homem é a raiz do homem”. (1843 apud TARDIF; LESSARD, 2005, p. 7). Relacionando esta idéia marxista com a postura dos educadores diante da tecnologia educacional, pode-se perceber que se o educador aprimora suas metodologias de ensino e suas capacidades de usar os recursos tecnológicos para auxiliar no desenvolvimento das aulas, contribuirá ainda mais, para a sua formação pessoal e profissional, e do seu aluno.

Para Tardif e Lessard (2005, p. 260), todo trabalho envolve técnicas, de modo que “não existe trabalho sem técnica, não existe objeto de trabalho sem relação técnica do trabalhador com o objeto.” Esta afirmação levanta a questão das tecnologias da interação, o assunto que será abordado no próximo subtópico.

## **TECNOLOGIAS DA INTERAÇÃO?**

O professor precisa dominar as tecnologias educacionais, percebendo que elas não são apenas criadas pela indústria, podem também ser idealizadas por ele por meio da interação humana. Logo, o professor, percebendo a necessidade tanto das tecnologias industriais quanto das tecnologias da interação no espaço educativo e efetivando-as nos seus planos de aula, conseguirá atingir os objetivos propostos, como também transformar a desenvoltura de suas aulas.

Tardif e Lessard (2005, p. 260) são os pioneiros a falar sobre as tecnologias da interação, que consistem em “[...] meios utilizados pelo professor para atingir seus objetivos em suas interações com os alunos.” Para eles, as tecnologias industriais visam fragmentar e

alienar o homem, enquanto as tecnologias interativas vão além do que a mera técnica de ensinar, elas envolvem as interações tanto com os parceiros de trabalho, quanto com as relações sociais e as tecnologias propriamente ditas. Há nas tecnologias da interação três componentes que se destacam: a coerção, a autoridade e a persuasão.

Tardif e Lessard (2005, p. 265-267) afirmam que não existe “[...] educação sem exigência e coerção simbólica.” Coagir, nesta proposta, não é obrigar o aluno a aprender, pelo contrário, é conscientizá-lo da necessidade de aprender os conteúdos propostos nos planos de curso. A autoridade pode ser tanto aquela outorgada pela organização escolar ao professor, quanto àquela realizada na sala de aula entre o professor e os alunos. Isto não significa ter um profissional autoritário e inflexível, ao contrário disso, a autoridade precisa ser carismática e, ao que se refere “[...] às capacidades profissionais do professor para conseguir a atenção dos alunos [...] a autoridade reside no respeito que o professor é capaz de impor sem coerção aos alunos” sem obrigá-los e reprimi-los a aprender sem significado.

Os autores ressaltam a persuasão como “a arte de convencer a outrem a fazer alguma coisa ou acreditar em alguma coisa [...] ensinar é agir falando.” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 267). Isto é a busca da efetivação do processo de ensino-aprendizagem de maneira consciente e expressiva, na qual o professor ensina e aprende com os alunos promovendo a eles reflexão sobre os conteúdos propostos.

As tecnologias da interação podem proporcionar ao professor troca de experiências e aproximação com seu aluno de modo que ambos possam se relacionar com tranquilidade. Deve-se compreender que as tecnologias da interação nada mais são que uma tecnologia de ensino que permite ao professor o envolvimento eficaz no decorrer das aulas, uma vez que coagir, exercer autoridade e persuadir faz-se necessário no ambiente educativo, porque “[...] a docência assemelha-se à atividade política ou social, que lida com a presença de seres humanos.” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 267).

Deve-se contrapor diariamente a prática do professor aulista àquele que usa as tecnologias industriais apenas para substituir a aula expositiva falada e desgastante por um aparelho tecnológico que irá falar e expor os mesmos conteúdos por ele. Conscientizar sobre a necessidade do docente assumir a postura de professor-pesquisador, não é um modismo e sim, uma necessidade para que a educação consiga prosseguir no processo de evolução cotidiana. Para esclarecer o que a sociedade exige atualmente dos professores, será abordada, no próximo tópico, a educação e a pesquisa e suas contribuições tanto para o ensino quanto para a sociedade.

## **EDUCAÇÃO E PESQUISA ANDAM JUNTAS**

Pensar o ensino ligado à pesquisa é pensá-lo embasado na lógica da mesma. Isto significa reconhecer que a pesquisa tem por princípio fundamental a dúvida, que move e instiga o pesquisador a observar, a refletir, a levantar questões, a procurar respostas, a estudar, a construir e reconstruir o conhecimento. É partindo do princípio de observar e de decodificar a prática no campo do conhecimento que nasce a dúvida, aquela que mobiliza a ação de pesquisar. O docente, diante da perspectiva moderna de educar por meio da pesquisa, precisa levar em conta que a tarefa dele é ensinar e não transferir o conhecimento e ter a consciência de que ele deve estar “[...] aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, e a suas inibições.” (FREIRE, 1996, p. 47).

Estar em harmonia com as necessidades da sociedade imediatista e globalizada que está em constante transformação, que exige indivíduos críticos e empreendedores, é o grande desafio dos educadores. Ser professor, atualmente, no ensino superior, deve ser sinônimo de um profissional pesquisador. Esta realidade ainda não está efetivada no processo educacional, mas o professor que não tem esta postura precisa adquiri-la, pois a função dele não é mais de repassar conhecimentos, e sim, de planejar e administrar as aulas, a partir da pesquisa, das dúvidas e das investigações científicas.

A docência e a pesquisa se completam, uma vez que a docência por si só é vazia diante desta postura moderna de educar por meio da pesquisa. Logo, “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.” (FREIRE, 1996, p. 29). Masetto (2008) faz referência à pesquisa como toda aquela atividade que o professor realiza por meio de estudos e de suas reflexões críticas sobre temas teóricos ou experiências pessoais que reorganizam seus conhecimentos, reconstruindo-os, dando-lhes novo significado, produzindo textos e resumos que possam ser lidos e discutidos por seus alunos.

Para Demo (2002), a pesquisa é como um ‘questionamento reconstrutivo’, de um lado a dúvida intelectual instiga o indivíduo às ações de questionar, saber pensar, fundamentar o pensamento e argumentar, e, de outro lado, é necessário apropriar-se da reconstrução do conhecimento de maneira formal e política.

Para pesquisar tem que haver metodologia. Percebe-se no decorrer das aulas ministradas por professores aulistas a ausência desta imprescindível ferramenta de trabalho. Falta o rigor por parte dos professores na hora de mediar a pesquisa, conseqüentemente, se o professor não insere como prática educativa, a Metodologia do Trabalho Científico (MTC), logo, seus alunos também não se apropriarão da mesma. A verdade é que há no currículo dos

cursos superiores a disciplina de MTC, mas, por vezes, os professores não conseguem ensiná-la, talvez por falta de conhecimento específico na área ou por não se comprometem com o ensino destes métodos, percebe-se também certa resistência por parte deles em relação a esta disciplina.

Para exercer com qualidade a docência no Ensino Superior é imprescindível a existência de competências. Masetto (2008) discorre que a docência exige o conhecimento, a pesquisa, a produção científica (artigos, livros, etc.), a participação no processo de ensino-aprendizagem com profissionalismo, o domínio na área pedagógica e o reconhecimento de que o objetivo máximo da docência é a aprendizagem do aluno.

Deste modo, a base da docência com qualidade é o conhecimento específico voltado para uma determinada área, a atualização dos conteúdos por meio da formação continuada e a publicação das pesquisas científicas. Não se insinua aqui que o professor deva conhecer somente uma área. Ele precisa ter uma especialidade, porém precisa conseguir integrar este conhecimento com outras disciplinas e não ensinar os conteúdos de maneira solta.

Para que a pesquisa cotidiana seja inserida nas aulas faz-se necessário ir contra a ignorância e a manipulação e estar a favor da inovação dos conhecimentos, buscar “[...] na prática a renovação da teoria e na teoria a renovação da prática” (DEMO, 2002, p.9). Ao contrário do professor aulista, transmissor de conhecimentos, o professor pesquisador, motiva, incentiva e cria diante do processo de ensino-aprendizagem, tem o papel de orientar, entusiasmar, amparar, exigir do aluno melhor desempenho eficaz de modo que, ele não aceite de forma passiva as informações que lhes são passadas, mas que pesquise sobre elas e reconstrua seu próprio conhecimento.

Demo (2004) fala sobre o professor maiêutico, mas será que os alunos preferem professores aulistas ou maiêuticos? Na verdade, a grande parte dos alunos que não tem visão de crescimento pessoal e profissional prefere professores aulistas, com o argumento de que receber o conhecimento pronto é mais fácil do que trilhar os caminhos da descoberta e também porque “pensar dói, causa sofrimento”; deste modo, de pouco ou nada adianta ao professor se esforçar para que seu aluno se torne um pesquisador. Cabe também ao aluno se sentir parte deste processo contínuo de aprendizagem.

Assim sendo, educar pela pesquisa não é um modismo e se por acaso este estilo metodológico propedêutico for compreendido assim é porque não se entendeu a essência. Demo (2002, p. 15) deixa claro que trabalhar a pesquisa na sala de aula exige que o professor saiba “[...] propor seu modo próprio de teorizar e praticar a pesquisa, renovando-a constantemente e mantendo-a como fonte principal de sua capacidade inventiva”. Pois, ser

professor-pesquisador não é somente uma questão de necessidade da sociedade do conhecimento, é uma questão ética do docente para com o aluno e a sociedade. Em seguida será esclarecido este aspecto com o intuito de promover o compromisso do docente com o desenvolvimento pleno do discente.

## **EDUCAR COM ÉTICA ORIGINA O COMPROMISSO PLENO**

Há uma confusão quando se fala em ética e moral, muitas pessoas acham que ambas têm o mesmo significado etimológico, para esclarecer esta situação serão conceituadas estas expressões. O termo ética deriva da palavra grega *ethos*, isto é, do comportamento definidor do caráter das pessoas, segundo o cumprimento de determinadas regras. Já o termo moral tem sua origem na expressão latina *morale* e também constitui um conjunto de regras de conduta. (BLACKBURN, 1997, p. 27 apud FERREIRA, 2004, p. 25).

Segundo Savater (2002) “A ética nada mais é do que uma tentativa racional de procurar viver melhor, de forma humana, com outros humanos”. Então, a ética se distingue da moral porque ela é uma filosofia que busca estabelecer e recomendar os tipos de atos ou maneiras de viver, analisando as ações como corretas, boas ou virtuosas, em confronto com aquelas que se consideram como incorretas más e/ou viciosas. Além disso, o interesse central da ética é relacionado à ação de nossos atos e não à aprovação deles, ou seja, ela é a teoria que leva à prática, é a ação refletida.

A moral para Savater (2002) nada mais é do que o conjunto de comportamentos e normas construídos historicamente por indivíduos de determinadas comunidades, ela não é uma característica inata, mas um mecanismo para que os homens consigam viver em sociedades estáveis. Apesar das diferenças etimológicas existentes, pode-se concluir que tanto a ética quanto a moral se completam, pois estes dois elementos são indissociados. Esta relação é semelhante à relação professor-aluno, estão intrinsecamente ligadas.

Educar com ética é indispensável para que haja o desenvolvimento pleno do educando inserido no processo educacional. A questão central é que o docente deve conciliar a técnica de educar com a ética na carreira profissional. Porém, o que acontece nos meios educativos é que a relação entre a educação e a ética vem sendo negligenciada no fazer educacional. Mas, como formar pessoas críticas sem a ética? A ética não deveria ser um elemento imprescindível para o fazer pedagógico, visto que os educandos estão a disposição do docente para serem formados como cidadãos críticos?

Freire traz uma reflexão sobre a postura dos indivíduos diante da ética, ao afirmar que:

Estar longe ou 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. (1996, p. 17).

Nenhum humano pode estar distante das dimensões éticas da sociedade e o educador, como formador de opinião; precisa ter comprometimento constituído de ações éticas. Concordando com esta idéia de que a ética deve estar presente nas ações educativas, para que se possa conseguir estagnar esta transgressão no ambiente de trabalho, Ferreira esclarece que a:

[...] profissionalização não é e nem pode ser apenas sinônimo de competências e habilidades técnico-científicas, mas acima de tudo, deve significar compromisso e respeito pelo outro, [...] o ambiente de trabalho deve ser verdadeiramente humano. (2006, p. 206).

O profissional da educação, diante deste pressuposto da ética, que deve estar presente em sua prática educativa, deve reconhecer que trabalha com sujeitos que estão à procura de adquirir o conhecimento crítico e reflexivo, sem deixar de lado a maneira como os conteúdos lhe são apresentados, se é com respeito e compromisso ou não.

A prática educativa e a ética devem estar em constante harmonia. Porém, como ensinar os valores morais, os princípios éticos da sociedade e a postura crítica diante da sociedade capitalista sem que o professor os tenha internalizado? Será que o professor tem consciência de que querendo ou não, é o espelho dos seus alunos? E que ele tem o poder de transformar e mudar a realidade deles?

Devido à ausência da relação entre a prática educativa e a ética, a educação sofre com o resultado da má formação dos alunos. Esta é uma questão quase perdida, uma vez a ética é uma temática que pouco se discute, estando conseqüentemente, ausente na vida profissional dos educadores. São visíveis a negligência e a máscara que muitos professores usam ao ministrar suas aulas, muitos falam sobre os princípios éticos, os valores morais e a postura crítica diante da sociedade capitalista, porém isto não passa de um ensaiado discurso ideológico, algo que eles defendem, mas não vivem.

Há um silêncio em torno da relação entre a educação e a ética. Esta é uma das raízes do declínio da profissão de professor e, por conseguinte, “[...] o profissionalismo também está em crise por causa da ‘crise da ética profissional, isto é, dos valores que deveriam guiar os profissionais’.” (TARDIF, 2000, p. 9 apud VEIGA; ARAÚJO, 2007, p. 46).

Valores como: dignidade, dedicação, respeito, polidez, responsabilidade, zelo, decoro, honra, diligência, confiança, honestidade, solidariedade, lealdade, descrição, compromisso,

probidade, altruísmo, abnegação, magnanimidade, disciplina e perseverança, entre outros, são apenas alguns exemplos para se averiguar o quanto as relações sociais implicam intrinsecamente ações morais.

A prática escolar precisa mudar e se adequar à realidade existente. Por ser necessário haver uma diretriz para a construção da identidade profissional, um código de ética, percebe-se que há uma lacuna na formação dos profissionais da educação.

Isto se dá por três motivos: o primeiro é que não se discute para aperfeiçoar a prática, apenas promovem-se reuniões com educadores para que eles descrevam e repitam suas ações, não avaliam a prática com a intenção de torná-la eficaz e sim para consolidá-la como correta. O segundo motivo é que elaboram-se normas que não são apropriadas, são utópicas com base no discurso, elaboradas no contexto extra-escolar, nas receitas prontas que não dão certo na hora de misturar os ingredientes. E o terceiro é que não se problematizam os hábitos frequentes para propor práticas alternativas e adequadas à realidade da sociedade capitalista.

Segundo Veiga e Araújo (2007), o código de ética é construído por meio de diálogos entre os profissionais, é o instrumento normativo de qualquer profissão, constituído de princípios e de diretrizes, que estabelecem as orientações éticas que se devem evidenciar no exercício profissional. É o compromisso para com a profissão, com as instituições e com a sociedade da qual é parte integrante. É o parâmetro que busca guiar os profissionais nas suas ações profissionais, não é um documento de gaveta, ao contrário, precisa ser revisado e recriado de acordo com a necessidade de algumas alterações.

Conforme Veiga e Araújo (2007, p. 50), “[...] refletir sobre a dimensão ética como um estruturante do trabalho docente implica voltar-se para o próprio exercício de seu processo de trabalho.” Pode-se perceber, a partir desta afirmação, que a formação do docente deve privilegiar tanto o ensino dos conceitos éticos quanto as questões que as envolvem na profissão docente. Se o professor consegue compreender a história da sua profissão, também consegue lidar com os conflitos existentes. Deste modo, a ética se aplica ao exercício da docência e se encontra ao mesmo tempo em sua origem e em sua finalidade de promover ações refletidas.

O professor precisa ter claro em seu pensamento de que a ética é um princípio imprescindível para realizar com eficiência e eficácia seu papel de formar indivíduos competitivos e críticos para a sociedade capitalista e alienante. É necessário também que haja a reflexão sobre a forma de relação entre a ética e a profissão no âmbito da carreira docente. Contudo, para que haja esta reflexão é necessário construir o código ético-profissional da educação. Esta questão é relevante para que a profissionalização do docente se dê a partir de

estratégias orientadas por objetivos éticos, para assim haver tanto a promoção dos profissionais quanto a dos participantes do processo de ensino-aprendizagem.

A intenção não é mostrar a necessidade de criar o código ético-profissional para educadores seguirem de maneira passiva as normas que estarão ali dispostas, trata-se de compreendê-lo,

[...] como um componente do processo de trabalho docente, que deve se somar a outras dimensões tais como o planejamento, a organização e a operacionalização técnica do trabalho docente. [...] trata-se, a um só tempo, de atender as exigências individuais dos alunos sem perder de vista a dimensão coletiva do trabalho, que normalmente apresenta intencionalidades educativas a serem perseguidas, destinadas à promoção da educação dos alunos, mas certamente também promotoras da educação dos educadores. (VEIGA; ARAÚJO, 2007, p. 50-51).

Desse modo, o docente tem o poder de formar opinião, que pode ser boa ou virtuosa, correta ou incorreta, má ou viciosa. Ser docente equivale a um profissional completo, formado por dimensões éticas, morais e políticas, com comprometimento tanto com a função social de promover a autonomia e o desenvolvimento pleno dos acadêmicos quanto com o crescimento da sociedade civil e sua evolução. É o que todo docente precisa apreender e colocar em prática.

Por isso, é imprescindível a criação do código ético-profissional por haver a promoção dos educadores e o norte de sua atuação, a fim de que haja o exercício fundamentado na ética com o objetivo de formar indivíduos conscientes que obtêm direitos e deveres na sociedade, cidadãos críticos e éticos com capacidades plenas para opinar com segurança e ousadia na sociedade capitalista.

É necessário destacar também a avaliação no ensino superior, não há dúvidas de que este é um aspecto que está presente no cotidiano tanto do educador quanto do educando.

### **AVALIAR: UMA AÇÃO PROPRIAMENTE ÉTICA**

Davis e Grosbaum (2002) afirmam que avaliar é a condição essencial de qualquer ação intencional e que avaliando consegue-se perceber se os objetivos e os resultados esperados foram alcançados. Por isso, mesmo de forma sintetizada, ressalta que esta etapa quase sempre incomoda muitos educandos.

Esta postura aulista de avaliar é antes inquestionável, está desatualizada, o pensamento clássico do professor como repassador e não como construtor do saber, e do aluno como um indivíduo passivo, tabúla rasa e um mero receptor de conhecimentos não se enquadra na

realidade contemporânea. A avaliação não pode mais ser vista como um momento de punição e vingança do professor para com o aluno.

Ter a consciência de que “[...] a aprendizagem envolve erros, que errando também se aprende e, em especial, que os erros cometidos abrem, para os professores, perspectivas de aprender a ensinar melhor.” (DAVIS; GROSBaum, 2002, p. 110). Este é o começo para que o professor, antes de avaliar os seus alunos, primeiro avalie a si mesmo seus planejamentos de aula, objetivos, metodologias e, conseqüentemente, seus atos diante desse processo.

Não se deve avaliar os alunos na coletividade, pois o professor vê a todos como iguais, desrespeitando a individualidade do aluno, ao contrário, o aluno é uma pessoa dotada de características individuais, competências cognitivas, afetivas, sociais e habilidades próprias. Por isso, o professor precisa perceber o seu aluno como parceiro de trabalho, para conseguir conhecê-lo um pouco mais e, só assim, poderá avaliá-lo eficazmente.

A intenção é mostrar para os educadores que a condição do professor como juiz, fiscal, ainda permanece ativa na cabeça e na prática de alguns professores, reforçada pelo autoritarismo da sociedade capitalista, do Estado e da família, embora muitas vezes de forma mais camuflada. (DAVIS; GROSBaum, 2002, p. 121).

O docente não pode mais se limitar a repassar o saber padronizado, mas dominar, por meio da pesquisa cotidiana, uma diversidade de saberes que o habilitam em situações complexas, assim como decidir, analisar, interpretar situações e tomar decisões. O trabalho docente é o responsável pela produção de saberes sociais, pela educação de cidadãos conscientes no contexto da sociedade contemporânea. Logo, o docente precisa avaliar de maneira crítica, reflexiva, ética e construtiva para transformar e aperfeiçoar o conhecimento dos educandos em ações pensadas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Acredita-se que esta produção científica conseguiu atingir os objetivos propostos. Por meio da leitura deste artigo os docentes terão a oportunidade de analisar e se acharem adequado, até mudar a postura aulista de educar e se apropriar da postura de professor-pesquisador. Dessa forma, poderão primar pela prática, tanto da inclusão das tecnologias de ensino, de modo que promovam aulas eficazes, quanto das ações que o levem, a saber, pensar, aprender a aprender, avaliar-se e avaliar o outro para que as instituições de ensino superior consigam cumprir sua função social.

Foi focada neste artigo, a necessidade de qualificação dos professores aulistas e

adequação às necessidades da sociedade do século XXI, visto que a formação do docente precisa apreciar a ética profissional, fundamentada no respeito aos alunos e no cuidado constante de favorecer seu aprendizado por meio da educação embasada na pesquisa.

Espera-se que este trabalho proporcione aos professores a consciência de que ser professor-pesquisador é ser ético para com a sociedade. A postura aulista precisa ser abandonada e a bandeira de educar pela pesquisa deve ser hasteada para que o questionamento reconstrutivo se torne habilidade coletiva e individual a serviço da divulgação dos conhecimentos adquiridos para humanizar e qualificar a educação superior brasileira. As sementes de profissionais pesquisadores precisam ser plantadas e regadas dia após dia na práxis educativa para que futuramente sejam colhidas pelos futuros discentes.

### **TEACHING IN HIGHER EDUCATION: CLASS-CENTERED-TEACHER OR TEACHER-AS-RESEARCHER?**

**Abstract:** In This article will be discussed matters relating the history of Brazilian teaching and what is being proposed to the higher education. The objectives are to achieve: promote reflection of professors on their teaching practice and methodology for teaching, also help them to overcome the way of aulist educating of teaching, since the development of critical posture of the professor and also the academic are the steps to have the training focused on search. Finally, it seeks to provide aulist professors that the professional ethics is part of the essence of teaching and that giving lessons is teaching and learning throught human interactions and constructive evaluations. To support these discussions will be used the authors: Demo (2002 e 2004), Gil (2005), Masetto (2008), Tardif e Lessard (2005), Veiga e Araújo (2007).

**Key-words:** Teaching. Higher Education. Training. Search. Ethics.

### **REFERÊNCIAS**

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB** Nº. 9.394/96, 20 dez. 1996.

DAVIS, Cláudia. et al. Avaliar a escola é preciso. Mas... que avaliação? In: VIEIRA, Sofia Lerche (Org.). **Gestão da escola: desafios a enfrentar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 113-137.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 5. ed. Campinas: Autores Associados. 2002.

\_\_\_\_\_. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2004.

FERREIRA, Bruna Milene. Ofício do professor universitário: o *ethos* do mestre. **Revista Acadêmica UNIFAN**, Aparecida de Goiânia, ano 3, n. 4, p. 203-217, jan./jun. 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GENTILE, Paola. Da ética como método de trabalho. **Revista Nova Escola**. Disponível em: <[http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0153/aberto/mt\\_244108.shtml](http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0153/aberto/mt_244108.shtml)>. Acesso em: 08 set. 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Metodologia do Ensino Superior**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MASETTO, Marcos Tarciso (Org.) **Docência na universidade**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2008.

PERRENOUD, Philippe. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; Trabalhar em equipe. In: **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas – Sul, 2000. p. 67-81.

SANTOS, Miguel Rosa dos. A política educacional brasileira e o ensino superior: uma visão panorâmica. **Produção discente do Mestrado em Educação**, Goiânia, Universidade Católica de Goiás, p. 45-86, 2003.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **I Encontro Nacional de Coordenadores de Curso de Pedagogia das Universidades Públicas Brasileiras**. Disponível em: <[http://www.ced.ufsc.br/nova/encontro\\_reforma\\_pedagogia/GT2.htm](http://www.ced.ufsc.br/nova/encontro_reforma_pedagogia/GT2.htm)>. Acesso em: 21 jan. 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; ARAÚJO, José Carlos Souza. Ética e profissionalização docente. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 22, p. 41-55, jun. 2007.

