

## O ENSINO DE NÍVEL SUPERIOR NO BRASIL E AS COMPETÊNCIAS DOCENTES: UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE ESTA PRÁTICA

*Geilsa Soraia Cavalcanti Valente<sup>1</sup>*  
*Ligia de Oliveira Viana<sup>2</sup>*

**Resumo:** Este artigo compõe um dos capítulos da tese de doutorado defendida em 2009, intitulada “A reflexividade na prática docente da graduação em Enfermagem: nexos com a formação permanente do enfermeiro-professor”, na Escola de Enfermagem Anna Nery, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Tem como uma das metas refletir sobre a qualidade do Ensino de Graduação, no que se refere às áreas de competência do enfermeiro professor. Essa meta pressupõe revisar objetivos da docência, implicando em ativar estratégias pedagógicas que estimulem a criatividade, a reflexividade e a crítica e, com isso, a motivação e o compromisso individual e coletivo dos docentes e discentes com a profissão da Enfermagem, numa perspectiva do ensino com prática reflexiva, utilizando a investigação para subsidiar a tomada de decisão e a resolução de problemas.

---

<sup>1</sup> Doutora em Enfermagem pela EEAN/UFRJ. Professora Adjunto de Departamento de Fundamentos de Enfermagem e Administração da Escola de Enfermagem Aurora de Afonso Costa, Universidade Federal Fluminense (UFF). Pesquisadora e membro fundador do Núcleo de Pesquisa Educação e Saúde em Enfermagem (NUPESENF). E-mail: geilsavalente@yahoo.com.br.

<sup>2</sup> Doutora em Enfermagem. Professora Titular do Departamento de Metodologia da Enfermagem da Escola de Enfermagem Anna Nery (UFRJ). Pesquisadora e membro fundador do Núcleo de Pesquisa Educação e Saúde em Enfermagem (NUPESENF). E-mail: ligiaviana@bol.com.br.

**Palavras-chave:** Educação em enfermagem. Ensino superior. Prática docente.

No Brasil, o ensino superior tem características particulares e apresenta inúmeros problemas, como a deterioração salarial, o desprestígio profissional e a precariedade da formação (GODOY, 1983; SCHWARTZMAN, 1988). Atualmente, são vários os cursos ministrados por professores de formação diferenciada, com trajetórias diferentes, mas com uma característica que acompanha a maioria dos docentes: formação pedagógica ou didática ausente ou precária.

Diferente do professor do ensino de nível médio, cuja formação pedagógica deve ser desenvolvida no curso de Licenciatura, o professor do nível superior, embora quase sempre sendo Mestre e/ou Doutor, nem sempre tem aproximação com as abordagens ou concepções de ensino-aprendizagem que o habilitem a exercer a docência com a mesma eficiência com que exerce sua profissão de origem.

De acordo com Nóvoa (1992), uma das formas de se compreender os problemas atuais relacionados com o processo de ensino-aprendizagem é procurar entender o processo histórico de profissionalização, de onde se originam algumas características que se mostram presentes, ainda hoje, no processo de trabalho dos profissionais do ensino superior.

Nas primeiras escolas do Brasil, os cursos eram seriados, com programas fechados e disciplinas destinadas a formar professores competentes em uma determinada área ou especialidade. Já vigorava o sistema de aprendizado no qual o docente deveria transmitir aquilo que sabia, para o aluno que nada conhecia. O resultado da aprendizagem era avaliado pelo mesmo profissional, que dizia se o aluno estava apto ou não para exercer determinada profissão. Em caso positivo, o aluno recebia um diploma que certificava sua competência profissional, caso contrário, repetia o curso (MASETTO, 2002).

Na época, não havia discussão sobre a formação do professor e, conseqüentemente, o seu preparo para o trabalho na docência. Os

cursos superiores procuravam profissionais que tinham sucesso em sua atividade profissional, convidando-os para ensinarem os alunos a serem tão bons quanto eles. Praticamente, exigia-se apenas o bacharelado, pressupondo-se que “quem sabe, automaticamente, sabe ensinar”.

Atualmente, de acordo com Beley (2006), discute-se o processo de ensino-aprendizagem nos cursos de ensino superior, na área da saúde, e destaca-se a necessidade do retorno social, mas os docentes ainda não apresentam formação e recursos suficientes para atender à demanda de ensino, pesquisa e extensão.

Sob este prisma, Coolahan (2002, *apud* BELEY, 2006), afirma que na carreira do docente do ensino superior se interpõem inúmeros obstáculos, principalmente os de origem didática e pedagógica, em virtude do contexto mundial, no qual a educação ainda necessita de muito mais investimentos.

O curso superior é o único que não requer uma formação específica para o magistério. O ensino fundamental e o médio exigem formação superior em Pedagogia/licenciatura; no entanto, para lecionar no curso superior, basta ter graduação em qualquer especialidade. As instituições de ensino têm procurado mudanças, fazendo concursos públicos nos quais exige mestrado e doutorado, mas ainda não oferecem preparação específica para o magistério superior (CUNHA, 1985; 2004).

Para Pimenta e Anastasiou (2002), geralmente não se exige formação pedagógica na docência do ensino superior porque, aparentemente, é suficiente o domínio de conhecimentos específicos, pois o que valoriza o docente universitário é a pesquisa e/ou o exercício profissional no campo. Deste ponto de vista, todo professor, automaticamente, é aquele que ensina, isto é, dispõe o conhecimento aos alunos.

Deve-se lembrar que, como não há formação específica para professor universitário, a busca é individual, mediante cursos, congressos, pós-graduação, dentre outros. Entretanto, o incentivo (incluindo oferecimento de condições reais para o docente operacionalizar suas

ações voltadas para o processo ensino-aprendizagem, bem como a cobrança e valorização do docente) deve partir também da instituição à qual está vinculado, assim como dos órgãos federais inerentes ao sistema educacional do país.

A Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, e o Decreto nº 2.207/97, que regulamenta o Sistema Federal de Ensino, exigem preparação pedagógica para o exercício da docência no ensino superior, estabelecendo que, no segundo ano de vigência, a instituição de ensino deve contar com 15% dos docentes com titulação *Stricto sensu*, dos quais 15% devem ser doutores; no quinto ano, os valores se modificam para 25%, dos quais 10% seriam doutores; e, no oitavo ano, essa proporção passa para 1/3, dos quais 15% seriam doutores.

Entretanto, estes aspectos exigidos pela LDB não garantem formação específica para o processo educacional, pois desta forma, a Lei nº 9394/96 não concebe a docência como um processo de formação, mas sim como preparação titulada para o exercício do magistério superior, que será realizada prioritariamente (não exclusivamente) em pós-graduação *stricto sensu*. Por outro lado, há um aumento na oferta de *lato sensu* ou de disciplinas de Metodologia do Ensino Superior ou Didática do Ensino Superior para auxiliar na formação docente. Porém, “ainda que tais disciplinas pudessem ajudar na resolução do problema, eles não são uma exigência da legislação” (PIMENTA E ANASTASIOU, 2002, p. 41).

Segundo Gil (1997, p. 15), “a formação do professor deve englobar disciplinas como Psicologia da Educação, Didática e Práticas de Ensino, dentre outras, que têm por objetivo capacitar o futuro professor para o desempenho competente de suas atividades docentes”. Desta forma, segundo o autor, o professor deve iniciar sua carreira ciente de que o bom exercício de sua profissão depende de flexibilidade e disposição para o constante aprender, além dos saberes e competências específicos ao seu ofício.

Assim, o ofício do professor tem características singulares, que se relacionam e devem se adaptar a contextos sócio-políticos e a sistemas

educativos mutáveis e variados. Para estar apto a ensinar, o professor deve dominar saberes, e tem-se discutido quanto à extensão dos saberes que devem ser dominados, a natureza do domínio, que tipos de saberes o professor domina e ainda, os seus vínculos com a Didática.

Neste contexto, iniciativas como mudança curricular, adoção de metodologias de ensino-aprendizagem baseadas em problematização, integração de conteúdos e de docentes, inclusão do aluno na seleção de conteúdos e na busca de conhecimentos, descentralização do ensino, preparo didático-pedagógico dos docentes, discussões interdisciplinares de formas de avaliação docente/aluno, dentre outras, ainda são reduzidas e localizadas, e não chegam a mudar o quadro geral que este estudo pretende mostrar, mas servem como exemplos de caminhos promissores para a superação das marcas históricas da educação brasileira.

Moraes (2003, p.77) afirma que “o conhecimento é o produto de uma relação indissociável entre o observador, o processo de observação e o objeto observado”, parecendo deixar claro que, para que o conhecimento aconteça, deve haver um processo que leve o sujeito a compreender o objeto do seu estudo.

Pimenta (1999, p. 21) reforça essa ótica afirmando que “o conhecimento é o resultado do trabalho de classificação, análise e contextualização das informações”. Segundo a autora, o acesso às informações não se dá igualmente a todos os cidadãos, concedendo assim, vantagens a quem as possui. Como consequência, a capacidade de buscar informações e gerar novos conhecimentos, constitui-se como a competência mais preciosa da era contemporânea.

Para Perrenoud (2001), a noção de competência não descarta a importância dos saberes, porém, compreende ainda a sua aplicação. Neste sentido, o autor cita a definição de competência elaborada por Le Boterf, deixando claro o significado de competência na ação profissional. A competência não reside nos recursos (conhecimentos, capacidades...) a serem mobilizados, mas na própria mobilização desses recursos. A competência pertence à ordem do saber para mobilizar. Para haver competência, é preciso que esteja em jogo um repertório de recursos

(conhecimentos, capacidades cognitivas e capacidades relacionais) (LE BOTERF *apud* PERRENOUD, 2001).

Perrenoud (2000, p. 15-16) faz menção ao ofício de professor, “propondo um inventário das competências que contribuem para redelinear a atividade docente” e afirma que o referencial em que se inspira “tenta apreender o movimento da profissão”.

O referencial escolhido acentua as competências julgadas prioritárias, por serem coerentes com o novo papel do docente e com a política educativa, insistindo em 10 grandes famílias de competências: 1) Organizar e dirigir situações de aprendizagem; 2) Administrar a progressão das aprendizagens; 3) Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; 4) Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; 5) Trabalhar em equipe; 6) Participar da administração da escola; 7) Informar e envolver os pais; 8) Utilizar novas tecnologias; 9) Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; 10) Administrar sua própria formação contínua.

Considerando a lista das 10 competências, retoma-se a definição apresentada por Perrenoud, para poder compreendê-la de modo mais claro, trazendo como referência as obras do autor, com amparo em Libâneo (2001), adaptando-as ao cotidiano e reformatando suas propostas, no sentido de clarear a compreensão do que procuraremos avaliar neste estudo.

1) Organizar e dirigir situações de aprendizagem. O bom professor não é apenas o que informa conteúdos, mas um especialista em aprendizagens, que reconhece os meios para propiciá-la, adaptando-os à sua disciplina, ao nível etário dos alunos e às condições ambientais de que dispõe. Esse especialista em aprendizagens deve estar atento a alguns procedimentos gerenciais:

- a) Ser muito bom na seleção dos conteúdos a serem ensinados, elegendo-os de acordo com os objetivos da aprendizagem;
- b) Trabalhar com as representações dos alunos;

- c) Trabalhar considerando os erros e os obstáculos da aprendizagem;
- d) Construir e planejar dispositivos e seqüências didáticas;
- e) Envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento;

2) Administrar a progressão das aprendizagens. Muitas vezes, a mudança que o professor implanta no decorrer do ano letivo se dá apenas com relação ao conteúdo que ministra, esquecendo-se que o aluno muda a toda hora, a cada dia. Para que ele tenha a sensibilidade de perceber essas transformações vividas pelo aluno, é necessário que desenvolva em sua ação as seguintes competências:

- a) Conceber e administrar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos;
- b) Adquirir uma visão longitudinal dos objetivos de ensino;
- c) Estabelecer laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem;
- d) Observar e avaliar os alunos, tendo em mente sua “formação”;
- e) Fazer permanente balanço de competências e tomar decisões de progressão.

3) Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação. Nossa escola impõe, de forma ditatorial, para alunos diferentes, com dificuldades diferentes, com níveis de aprendizagem diferentes, aulas rigorosamente iguais, provas idênticas e critérios de aprovação e retenção uniformizados. É possível pensarmos em um ensino em que as aulas se organizem de forma diferente do usual, criando novos espaços de formação e de avaliação de modo que cada aluno vivencie, tanto quanto possível, situações “ótimas” de aprendizagem. Para isto, é preciso pensar em três competências:

- a) Ampliar a gestão da classe visando trabalhar a heterogeneidade;
- b) Fornecer apoio integrado;
- c) Desenvolver a cooperação entre os alunos.

4) Envolver os alunos na aprendizagem, e, portanto, na sua compreensão de mundo. Um aluno não vai à escola apenas porque quer aprender. Na maior parte das vezes, não quer aprender, odeia assistir aulas ou fazer lições, acha “chato” estudar, detesta ter que suportar professores, mas a obrigatoriedade da escola não admite objeções e o professor tem que administrar aulas, para os que querem e para os que não querem aprender. Nasce aí uma das mais difíceis e complexas competências do ofício de professor: estimular os alunos e fazê-los gostar de aprender.

A seguir, algumas sugestões, não infalíveis, de como implantar essa competência, com base no referencial teórico deste estudo:

- a) Entusiasmar-se pelo que ensina, suscitar no aluno o desejo de aprender;
- b) Explicitar a relação entre a aprendizagem e o saber, organizar as etapas que se busca desenvolver, convidar o aluno ao desafiante jogo da transformação e antecipar a alegria em suas conquistas;
- c) Organizar um conselho de alunos, fazê-los sentirem-se agentes de um processo e não meros receptores de conteúdos e habilidades;
- d) Oferecer estratégias diferentes, atividades opcionais.

5) Aprender e ensinar a trabalhar junto e a trabalhar com equipes. Trabalhar verdadeiramente em conjunto com os colegas e ensinar os alunos a trabalhar e aprender em equipes torna-se uma necessidade imperiosa para a evolução do ofício do educador de maneira geral. Uma competência a trabalhar no ensino é ensinar aos alunos como trabalhar juntos e aprender, com os colegas, como efetivamente formar

uma equipe docente. Para que esta competência se estruture, algumas providências simples precisam crescer:

- a) Elaborar projetos pedagógicos verdadeiramente em equipes;
- b) Buscar referências para entender como funciona a “dinâmica dos grupos”, como se aprende a conduzir reuniões, exercitar essas tarefas em encontros com a equipe docente e ensinar os alunos a empreendê-las;
- c) Analisar em conjunto situações complexas e confiar na equipe para administrar crises de relacionamentos interpessoais.

6) Dominar e fazer uso de novas tecnologias. É impossível não admitir que a tecnologia invadiu a vida cotidiana e que, nos tempos de agora, saber operar um computador e suas linguagens é tão importante quanto saber cozinhar ou saber se conduzir no trânsito. A escola, e bem o diz Perrenoud (2000, p. 128), “não pode ignorar o que se passa no mundo” e as tecnologias de informação e de comunicação impuseram novas formas de relacionamento interpessoal e de pensar o dia-a-dia. É essencial assumir que os momentos são outros e que entre as competências essenciais a um professor se incluem as que estão vinculadas às novas tecnologias. Entre as competências essenciais nessa área, destacam-se:

- a) Usar e ensinar os alunos a usarem editores de texto;
- b) Explorar as potencialidades didáticas dos CD’ROMS e de outros artefatos tecnológicos.

7) Vivenciar e superar os conflitos éticos da profissão. São competências difíceis, no entanto é preciso buscá-las desenvolvendo, na ação em sala de aula, pelo menos quatro competências:

- a) Prevenir dentro da sala de aula qualquer tipo de violência;
- b) Lutar contra todas as formas de preconceito e discriminação;

- c) Participar da criação de regras de conduta quanto a disciplina e a comunicação em aula;
- d) Desenvolver a consciência de sua profissão e o sentimento de responsabilidade, solidariedade e justiça.

8) Administrar sua própria formação e enriquecimento contínuo.

Houve um tempo em que ao professor bastava conhecer os conteúdos da disciplina que ensinava e nada mais. Nesses tempos, os conteúdos duravam muito e não se vivia o *frenesi* de mudanças que novas descobertas trazem e que a Internet populariza.

O professor de hoje precisa investir na educação permanente. Como lembra Perrenoud (2000, p. 155), “uma vez constituída, nenhuma competência permanece adquirida por simples inércia”. Para o autor, as competências não são “pedras preciosas que se guarda em um cofre, onde permaneceriam intactas, à espera do dia em que se precisasse delas”.

Percebe-se claramente que o uso de competências, com base no que teoriza Perrenoud, torna-se mais vivo e mais completo quando são enriquecidas com estudos, pesquisas, leituras, debates, nos cursos de que se participa, nos programas que se vê, nas experiências que se troca, sendo necessário que o professor participe efetivamente de tais movimentos como forma de enriquecer o seu conhecimento e permanecer atualizado, continuamente, sob pena de não conseguir acompanhar as mudanças que surgem em todo momento na educação brasileira e na educação mundial.

No que tange ao desenvolvimento de competências, Witorski (1998, apud PERRENOUD, 2003, p. 131), aponta cinco vias:

- A ação por si só: por tentativa de erro, por ajustes sucessivos e por adaptação progressiva de comportamentos;
- A combinação ação e reflexão sobre a ação: por “tateamento assistido”, isto é, por uma interação entre um procedimento de tentativas de erros e por uma postura de reflexão/questionamento em relação à situação e à ação produzida;
- A reflexão retrospectiva sobre a ação;

- A reflexão antecipadora de mudança sobre a ação: esse processo e o anterior têm como ponto comum o exercício do pensamento sobre os atos;
- A aquisição de saberes teóricos: por integração/assimilação de saberes novos. Esse processo, em geral, é acompanhado de uma implementação desses saberes por ocasião de estudos de caso ou de exercícios em formação.

O percurso para a aquisição de uma competência é compreendido por ensaios e erros, momentos de hesitação, decisões inconscientes, inferências e raciocínios explícitos. Torna-se difícil identificar, entre as competências de um professor, aquelas que são separáveis de sua pessoa, pois elas se limitam àquilo que se adquire na formação profissional, já que toda história social e psicológica do sujeito é formadora.

Cada professor tem a sua história de vida, de formação e de atuação profissional. Deste modo, nenhum professor desempenha sua prática exatamente como outro, mas cada um pode contribuir para a profissionalização de suas atividades, desenvolvendo competências para uma prática docente mais efetiva. O fato dos professores assumirem a sua formação contínua representa um dos sinais mais seguros para a profissionalização do seu ofício, levando a uma prática reflexiva e voluntária no desenvolvimento de competências.

Perrenoud (2000a, p. 178-9) acredita que cada professor pode contribuir para a evolução do seu ofício, despendendo esforços nas seguintes ações:

centrar-se nas competências a serem desenvolvidas nos alunos e nas mais fecundas situações de aprendizagem; diferenciar seu ensino, praticar uma avaliação formativa, para lutar ativamente contra a reprovação; desenvolver uma pedagogia ativa e cooperativa fundamentada em projetos; entregar-se a uma ética explícita de relação pedagógica e ater-se a ela; continuar sua formação, a ler, a participar das manifestações e reflexões pedagógicas; questionar-se refletindo sobre a sua prática, individualmente ou em grupo; participar na formação inicial de futuros professores; trabalhar em equipe, relatar o que faz, cooperar com os colegas; inserir-se em um projeto de instituição e engajar-se nos procedimentos de inovação individuais ou coletivos.

O professor deve ter uma profunda reflexão e agir conscientemente para que seu trabalho na prática pedagógica seja eficiente e criativo, superando a racionalidade técnica. Nesse particular, Garcia (1992, p. 110) afirma que “o profissional reflexivo constrói de forma idiossincrática o seu próprio conhecimento profissional, o qual incorpora e transcende o conhecimento emergente da racionalidade técnica”.

Nesta ótica, Perrenoud (2001, p. 21) destaca dois conjuntos articulados das principais condições que favorecem a construção dos esquemas de percepção, avaliação e ação na prática docente do professor: “a confrontação com as novas estruturas (resultante de uma modificação dos programas, das diretrizes, do público ou das condições organizacionais); e a tomada de consciência reflexiva de seu próprio desempenho na situação real”.

Assim, o professor, ao submeter-se a tais orientações, pode ampliar as suas competências adquiridas e construir outras novas. Contudo, deve ter claro que obstáculos surgem e só poderão ser superados por intermédio da reflexão sobre si, da construção de novos saberes e de novas competências.

Somente uma reflexão sistemática e continuada é capaz de promover a dimensão formadora da prática. A sociedade coloca o professor em situações desafiadoras; ele intervém em um cenário complexo, vivo e mutável, enfrentando problemas individuais e grupais, mas o êxito do profissional depende de sua capacidade de manejar a complexidade e resolver problemas práticos; esse processo é, indubitavelmente, reflexivo, e exige competências por parte do professor para vencer os desafios que se apresentam na sua prática.

Vislumbrando o papel fundamental do educador, hoje, admite-se a necessidade de explorar o termo competência, como sinônimo daquilo que se faz bem no cumprimento do dever, neste caso, tendo como foco o desempenho do professor. Este desempenho deve refletir um compromisso com a qualificação de sua atuação, de maneira que sua prática se construa baseada na união do dever e do saber técnico com o querer, que traduz o objetivo, a intenção e o poder, no direcionamento de sua ação (RIOS, 2001).

Em uma abordagem construtivista, pode-se entender a construção da competência como um processo de aprendizagem que se estabelece na interação com o meio. A experiência do professor se constitui em um ponto de partida para que ele possa, em virtude de relações com o meio, ter a oportunidade de incluir nova dinâmica em sua ação. Assim, o processo de construção da competência está muito ligado às situações de aprendizagem, quando o professor estabelece relações com outras já vividas, relembando resultados referentes a elas em determinadas situações. O educador aprende na ação, desenvolvendo fundamentalmente suas competências pela prática (PERRENOUD, 2001).

A capacidade de memorização e de resgate de experiências vividas valida determinados procedimentos e métodos que se mostraram eficazes. A consolidação de alguns esquemas de ação se apóia na busca do professor por uma resposta a uma situação nova, que seja adequada de maneira singular ao processo de aprendizagem (PERRENOUD, 2000).

Vários estudos apontam a necessidade de o professor ser capaz de refletir sobre sua prática e direcioná-la segundo a realidade em que atua, voltada aos interesses e às necessidades dos alunos. Freire (1997, p. 43) afirma que: “Pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que se pode melhorar a próxima prática.”

Schön (2000), idealizador do conceito de Professor Prático-Reflexivo, percebeu que em várias profissões, não apenas na prática docente, existem situações conflitantes, desafiantes em que a aplicação de técnicas convencionais, simplesmente, não resolve os problemas. Não se trata aqui de abandonar a utilização da técnica na prática docente, mas haverá momentos em que o professor estará em situações conflitantes e ele não terá como guiar-se somente por critérios técnicos pré-estabelecidos.

Para Nóvoa (1997, p. 27), as situações conflitantes que os professores são obrigados a enfrentar (e resolver) apresentam características únicas. “O profissional competente possui capacidades de auto-desenvolvimento reflexivo [...]. A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva”.

Ao discorrer sobre as competências docentes no ensino de nível superior no Brasil, Masetto (2002) relata que, nas últimas duas décadas, tem havido grandes movimentos sobre a atividade docente, revelando-se significados e valores até então pouco considerados. Destaca que a docência universitária exige competências próprias e profissionalismo, com a finalidade de contribuir efetivamente para colocar na sociedade cidadãos corretos e profissionais competentes.

Ao ensino superior cabe a missão de formar profissionais críticos e reflexivos, aptos a viverem em um mundo de constantes transformações, capazes de construir novos conhecimentos baseados em informações do mundo ao seu redor, e dotados de profundo senso ético e humano. Para tanto, o professor deve estar preparado, dotado das competências necessárias a um ensino transformador.

Com base no exposto, percebe-se que a profissão docente se apresenta hoje como um desafio sem precedentes, talvez até superior aos desafios empreendidos em qualquer outra profissão. Requer que o professor conheça profundamente o campo do saber que pretende ensinar e que seja detentor de necessário senso crítico e conhecimento da realidade que o cerca, para fazer uma análise criteriosa do conteúdo a ser transmitido. Precisa ser suficientemente preparado para, com base neste mesmo conhecimento e amparado na complementaridade da perícia de seus pares, ser capaz de produzir um novo conhecimento, inovando e criando (VASCONCELOS, 2000).

Neste novo milênio, o avanço tecnológico traz mudanças velozes em todas as áreas de atuação e a sensibilização da sociedade para os valores éticos, políticos e sociais. Todas as profissões se mobilizam em rever as características de seus profissionais, no que se refere ao seu perfil e às competências construídas no decorrer de sua formação. Entre as várias características que o profissional do novo milênio deve possuir, Vasconcelos (2000) destaca: a capacidade de buscar e utilizar novas informações, saber comunicar-se (nacional e internacionalmente), usar os recursos tecnológicos para a melhoria de vida, desempenhar a profissão de forma contextualizada e em equipe.

Desta forma, o ensino superior tenderá a reorganizar os seus currículos para atender a essas novas exigências, vitais ao exercício profissional competente. Tais reformulações devem sinalizar revisões quanto a flexibilização e a dinamização curriculares, a formação profissional concomitante com a formação acadêmica e a ênfase na formação permanente ou contínua (MASETTO, 2002).

Masetto (2002) discute e identifica as competências específicas para a docência no ensino de nível superior:

**1) Competência em uma determinada área de conhecimento:**

domínio dos conhecimentos básicos (obtidos no bacharelado) e experiência de campo em uma determinada área (adquirida em alguns anos de atividade profissional). Este domínio cognitivo deve ser constantemente atualizado, exigindo do docente a participação em programas de formação contínua, de desenvolvimento (eventos científicos, cursos de aperfeiçoamento e especialização), realização de pesquisas (por meio de seus estudos e reflexões críticas sobre temas teóricos e experiências, apresentação em eventos científicos, publicações).

**2) Competência na área pedagógica:** no mínimo, o professor deve construir o conceito de processo de ensino-aprendizagem; entender o seu papel como conceptor e gestor do currículo; compreender a relação professor-aluno e aluno-aluno durante o processo ensino-aprendizagem e conhecer a tecnologia educacional (teoria e práticas básicas).

Quanto ao processo ensino-aprendizagem, o professor deve ter clareza quanto aos seus significados, como por exemplo: o que aprender atualmente; como aprender de forma que haja maior fixação e eficácia; que teorias embasam as discussões acerca da aprendizagem, como aprender no ensino superior, que princípios da educação de adultos são válidos nesta etapa; como conseguir a integração do desenvolvimento cognitivo, afetivo-emocional, de habilidades e a formação de atitudes; como estabelecer relações entre as disciplinas; como aprender por toda a vida.

### **3) Competência para o exercício da dimensão política:**

considerar que o docente é um cidadão e um profissional que participa da vida em sociedade; que deve ser comprometido com o seu tempo, dirigir suas ações e opções conscientemente, ter, enfim, uma visão crítica do homem, do mundo, da sociedade e da educação, estando aberto para participações e conquistas.

Corroborando com o entendimento sobre as competências do professor universitário, Vasconcelos (2002, p. 92), sintetiza o que um profissional completo para a função docente necessita possuir:

- a) **formação técnico-científica**, para ter domínio técnico do conteúdo a ser ministrado;
- b) **formação prática**, conhecimento da prática profissional para a qual os seus alunos estão se formando;
- c) **formação política**, isto é, reconhecer a educação como uma prática isenta de neutralidade, cujas ações são políticas e intencionais;
- d) **formação pedagógica**, edificada no fazer cotidiano da profissão docente, metodologicamente desenhada, ou seja, para ensinar, em qualquer nível, o professor necessita ter conhecimento didático.

## **Conclusão**

Várias ideias estão sendo exteriorizadas e ganhando espaço no campo educativo, colocando em evidência o professor, a profissionalidade docente, suas decisões e práticas pedagógicas. De acordo com Zeichner (1993), é um movimento de destacar a figura do docente, propondo uma série de princípios teóricos ao ensino reflexivo, de exercitar, na prática pedagógica dos docentes, uma atuação sistematicamente reflexiva, investigando como ensinam, para melhorar paulatinamente o modo de ensinar. Isso representa uma estratégia de responsabilizar o professor pelo seu próprio desenvolvimento profissional.

No Brasil, as discussões sobre as mudanças de paradigmas na educação têm tomado espaço a cada dia entre os estudiosos no assunto, o que tem trazido mudanças nos projetos político-pedagógicos das instituições de ensino médio e superior, de um lado por exigência legal e, de outro, legitimados pela preocupação dos próprios docentes, com a formação de profissionais críticos e reflexivos, para um mercado de trabalho cada vez mais seletivo.

### **THE BRAZIL'S COLLEGE AND THE THACHER'S HABILITIES: A REFLEXIVE POINT OF VIEW OF THIS PRACTICE**

**Abstract:** This paper comprises a chapter of my doctoral thesis defended in 2009, entitled “The reflective teaching practice in undergraduate nursing and linkages with the ongoing training of nurse-teacher” in the School of Nursing Anna Nery, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Its one of the goals to reflect on the quality of undergraduate education, with regard to areas of competence of the nurse teacher. This goal requires revising teaching objectives, resulting in active teaching strategies that encourage creativity, reflexivity and critique and, thus, motivation and individual and collective commitment from teachers and students to the profession of nursing, a perspective of teaching as practice reflective, using research to support decision making and problem-solving.

**Keywords:** Nursing education. College. Teaching practice.

### **Referências**

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p.51-76.

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

GOMES, J. B. **Auto-avaliação**: Um caminho para a formação do professor crítico-reflexivo na Enfermagem. 2001. 279p. Tese Doutorado, Escola de Enfermagem Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo – USP.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002, p.53-80.

MASETTO, M. (org) **Docência na Universidade**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2002.

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Portugal: Porto editora, 1997.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org). **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-33.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chitoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 2000.

\_\_\_\_\_. Construindo competências. **Revista Nova Escola** (periódico on-line), São Paulo, 2000 set. Disponível em: <<http://www.novaescola.com.br>>. Acesso em: 10 ago. 2003.

PERRENOUD P. **Escola Reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

SCHON, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Artmed: Porto Alegre, 2000.

VASCONCELOS, M. L. M. C. Contribuindo para a formação de professores universitários: relato de experiências. In: MASETTO, M. (Org). **Docencia na Universidade**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2002.

VALENTE, G.S.C. **A reflexividade na prática docente da graduação em Enfermagem**: Nexos com a Formação permanente do enfermeiro-professor. Tese (Doutorado em Enfermagem). Escola de Enfermagem Anna Nery, UFRJ. 2009. Orientadora: Lígia de Oliveira Viana.

*Artigo recebido em: 24/06/2010*

*Aprovado para publicação em: 2/10/2010*