

# Desafios da vida profissional docente: *ensino superior no Brasil*

Pâmilla Nataly Miguelão Hellmann

Professora na Semed Dourados-MS  
Doutoranda e Mestre em Educação pela UFGD  
E-mail: [pamillanh@gmail.com](mailto:pamillanh@gmail.com)

Edna Pereira dos Santos Ferreira

Assistente em Administração do IFMT-Rondonópolis  
Doutoranda em Educação pela UFGD  
Mestre em Educação pela UFG  
E-mail: [edna.ferreira@ifmt.edu.br](mailto:edna.ferreira@ifmt.edu.br)

Recebido: 01 set. 2025

Aprovado: 31 out. 2025

**Resumo:** Este trabalho discute os desafios da docência universitária no Brasil, destacando a complexidade da articulação entre ensino, pesquisa e extensão. A sobrecarga, as exigências institucionais e a falta de espaços formativos dificultam o equilíbrio entre esses eixos, afetando a construção da identidade profissional. Com base em revisão bibliográfica, o estudo propõe reflexões para fortalecer a formação, a valorização e a atuação crítica dos docentes frente às múltiplas demandas da profissão.

**Palavras-chave:** Docência Universitária. Formação Docente. Desafios Profissionais.

**Abstract:** This paper examines the challenges of university teaching in Brazil, emphasizing the complexity involved in articulating teaching, research, and outreach activities. Work overload, institutional demands, and the absence of adequate training spaces hinder the balance among these axes, affecting the construction of professional identity. Based on a literature review, the study proposes reflections aimed at strengthening teacher education, professional recognition, and critical engagement in the face of the multiple demands of the profession.

**Keywords:** University Teaching. Teacher Education. Professional Challenges.

**Resumen:** Este trabajo discute los desafíos de la docencia universitaria en Brasil, destacando la complejidad de la articulación entre enseñanza, investigación y extensión. La sobrecarga laboral, las exigencias institucionales y la falta de espacios formativos dificultan el equilibrio entre estos ejes, afectando la construcción de la identidad profesional. Basado en una revisión bibliográfica, el estudio propone reflexiones para fortalecer la formación, la valoración y la actuación crítica de los docentes frente a las múltiples demandas de la profesión.

**Palabras clave:** Docencia Universitaria. Formación Docente. Desafíos Profesionales.

## Introdução

*É verdade que os professores estão presentes em todos os discursos sobre educação. Por uma razão ou por outra razão. Fala-se sempre deles. Mas, muitas vezes está-lhes reservado o “lugar do morto” (Nóvoa, 1999, p. 10).*

Os/as professores/as estão no centro das discussões sobre educação e figuram com frequência como ponto focal nas reflexões educacionais. No entanto, muitas vezes lhes é reservado o que António Nóvoa denomina de *lugar do morto* (1999), uma posição simbólica de apagamento, em que o docente é silenciado, não tem autonomia sobre sua própria prática e se vê submetido às imposições dos sistemas de ensino. Pensar a profissão docente, especialmente no contexto do ensino superior brasileiro, é enfrentar esse paradoxo: ao mesmo tempo em que se reconhece a centralidade do/a professor/a na formação acadêmica e cidadã, sua atuação é frequentemente desvalorizada ou invisibilizada.

É a partir dessa inquietação que se desenvolve este trabalho, cujo objetivo é discutir os principais desafios enfrentados pelos docentes universitários no Brasil. O texto está estruturado em duas partes: a primeira apresenta um panorama da configuração da docência no ensino superior; a segunda aborda os obstáculos que esses profissionais enfrentam em seu cotidiano. A abordagem adotada é de revisão bibliográfica, buscando reunir e analisar contribuições teóricas relevantes sobre o tema.

## O “desenho” da docência universitária no Brasil

Para compreender o ensino superior no Brasil, é importante considerar o tripé estabelecido pela Constituição Federal de 1988, em seu artigo 207: a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Brasil, 1988). Isso significa que a universidade deve integrar essas três dimensões em suas atividades, sendo os docentes os principais responsáveis por essa articulação.

Moita e Andrade (2009) destacam que a universidade deveria tratar essas três funções de forma equitativa. No entanto, na prática, essa integração plena raramente ocorre. Os autores observam que, apesar de estar estabelecido em lei (Constituição

Federal), na prática o que se observa é uma articulação parcial (entre ensino e pesquisa, pesquisa e extensão ou extensão e ensino). Essa fragmentação contraria o princípio constitucional, cuja essência é justamente a indissociabilidade entre as três dimensões. Esse princípio tem sido frequentemente ignorado pelos docentes universitários.

Mesmo com a previsão legal, o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão tem sido negligenciado, tanto na graduação quanto na pós-graduação. Contudo, Moita e Andrade (2009) demonstram, que é possível respeitar esse princípio, inclusive na pós-graduação, onde o ‘foco’ costuma ser a pesquisa. Em suas experiências com estágios de docência, os autores mostram que é viável integrar o tripé, evidenciando que, “[...] enquadradas pelo princípio da indissociabilidade, a extensão e a pesquisa tornam-se consequências naturais da docência, referências para que o ensino não se torne abstrato nem desligado das realidades locais” (Moita; Andrade, 2009, p. 272).

Severino (2013, p. 48) discorre sobre a visão integrada da atividade universitária articulada ao ensino, pesquisa e extensão:

Trata-se de ter bem presente que todo o trabalho universitário tem como fonte a construção do conhecimento; portanto, a Universidade precisa intrinsecamente da pesquisa, não só para os fins específicos da própria investigação (gerar conhecimento novo), mas também para desenvolver o ensino e a extensão.

O princípio da indissociabilidade nem sempre tem sido efetivo na atividade universitária, pelo menos, não por parte de todos os/as professores/as. Para Severino (2013), a construção do conhecimento como fonte do trabalho universitário deve perpassar pelo ensino, pesquisa e extensão, visto que “[...] A equação básica é que ensinar e aprender é conhecer; conhecer é construir o objeto do conhecimento; construir o objeto do conhecimento é pesquisar” (Severino, 2013, p. 48). A extensão, nesse contexto, tem como fundamento levar à sociedade os benefícios oriundos dessa produção do conhecimento.

Cunha (2011, p. 448) por sua vez, faz uma crítica à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, conceito previsto na Constituição Federal graças a mobilização da sociedade civil, ao apontar que não houve uma reflexão conceitual aprofundada sobre o “impacto epistemológico nos processos de ensinar e aprender”. Assim, evidencia-se a continuidade dos currículos tradicionais, enquanto a indissociabilidade acaba se tornando um discurso vazio.

Essa desconexão entre os princípios legais e a realidade institucional também se manifesta na formação e valorização docente. Severino (2013) destaca a crescente desvalorização da profissão docente, apontando como um dos fatores o despreparo para o exercício da docência e a carência de formação didática entre os/as professores/as, aspectos fundamentais para a qualidade do ensino. O autor também critica o modelo rígido adotado pelas instituições de ensino superior no Brasil, especialmente os critérios de avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que privilegiam indicadores quantitativos e operacionais. Como consequência, a seleção de docentes tende a valorizar exclusivamente a produção acadêmica, em detrimento da competência pedagógica, contribuindo para o baixo prestígio da profissão.

Segundo Severino (2013), um aspecto importante ao se discutir o ensino superior é o que a legislação estabelece como requisito para o exercício da profissão docente: “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (Brasil, 1996, art. 66). No entanto, essa diretriz não contempla a formação pedagógica do/a professor/a universitário/a, evidenciando uma lacuna importante na qualificação docente.

Fávero e Pagliarin (2021) contribuem com uma reflexão crítica sobre a formação continuada desses profissionais, destacando que ela não deve se restringir a uma reprodução apressada de conteúdo ou à simples capacitação técnica. Ao contrário, deve incluir elementos que propiciem uma formação profissional e pessoal dos sujeitos, o que muitas vezes é negligenciado em função do cumprimento de metas impostas pelas agências de fomento.

No Brasil, tanto na formação inicial quanto na continuada de professores/as universitários/as, observa-se uma predominância das exigências dessas agências, em detrimento da valorização da subjetividade e das experiências dos docentes. Essa lógica compromete a construção de uma prática mais humanizada e transformadora.

Ainda sobre o que se espera de um/a professor/a universitário/a, Severino (2013) afirma que a universidade dever ser um espaço de produção do conhecimento, que também promova a humanização, a formação filosófica e a contribuição efetiva para a sociedade. Nesse contexto, o/a professor/a é o agente que trabalha para essa formação dos acadêmicos no interior da universidade. Moita e Andrade (2009) reforçam essa perspectiva ao afirmar que o ensino não deve ser visto como algo que se distancia da realidade social. É por meio da articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão que a universidade se alinha à sociedade, percebendo suas demandas.

Diante dessas questões, o “desenho” que se forma é uma profissão desvalorizada, na qual os/as professores/as universitários/as tentam atender ao tripé ensino- pesquisa- extensão, mas frequentemente não encontram, em sua formação inicial de mestrado e doutorado ou em sua formação continuada, elementos que ajudem a pensar o ensino superior como instrumento de transformação social. Esses profissionais têm sido intensamente cobrados, mas recebem pouco suporte institucional.

Em muitos casos, a trajetória profissional dos docentes universitários tem se constituído como uma experiência solitária. Apesar dos esforços para cumprir as múltiplas exigências da carreira, há pouco espaço para a construção de objetivos coletivos que favoreçam práticas pedagógicas mais colaborativas e significativas.

### **Desafios que os/as professores/as universitários/as têm a trilhar**

Diante do panorama de como o ensino superior tem se constituído no Brasil, este ponto do trabalho se dedica a apontar os desafios enfrentados pelos/as professores/as universitários/as, bem como as perspectivas de atuação docente que podem ser adotadas. É importante destacar que as reflexões sobre a profissão docente revelam que os/as professores/as não são os únicos responsáveis pelas dificuldades da educação, mas são eles que, em grande parte, enfrentam seus efeitos. Diversas reflexões teóricas e estudos sobre a prática docente apontam caminhos que podem tornar a trajetória do/a professor/a universitário/a menos árdua, especialmente quando se adota uma postura crítica e consciente em relação ao próprio exercício profissional.

Temas como o desprestígio da profissão docente, a importância da formação continuada, os desafios da didática em sala de aula e as possibilidades de atuação no ensino superior têm sido amplamente discutidos, oferecendo caminhos a serem trilhados para a construção de uma prática pedagógica mais significativa e transformadora.

Para superar a ideia de despreparo dos docentes universitários, é fundamental que os/as professores/as compreendam que ato de ensinar vai muito além da simples transmissão de conhecimento. O processo de ensinar “[...] reflete, analisa, compara, escolhe, decide, propõe, implementa, avalia e registra para ensinar, constituindo-se, portanto, em síntese da sua base de conhecimento profissional e expressão objetiva de seu raciocínio pedagógico” (Cruz, 2017, p. 677).

No que tange à formação inicial e continuada de professores/as universitários/as, é necessário considerar que os programas de mestrado e doutorado devem contribuir não apenas para a formação em pesquisa, mas também oferecer subsídios que favoreçam o desenvolvimento de competências voltadas à prática pedagógica em sala de aula. Cruz (2017) destaca a importância de preparar o/a futuro/a professor/a para mediar essa prática, evitando modelos engessados ou “receitas” de ensino, e promovendo experiências concretas que dialoguem com a realidade da docência.

Nesse sentido, Tavares (2013) contribui ao afirmar que a universidade deveria ser um espaço voltado à promoção do ensino intercultural. Os/as professores/as universitários/as, portanto, devem ser levados à reflexão de que a universidade é, por natureza, um espaço plural. Neste contexto, Tavares (2013, p. 74) destaca a ideia de Paulo Freire “A educação, em qualquer um dos seus níveis, só poderá ser um instrumento de libertação”. Assim, os/as docentes universitários/as são essenciais nesse processo, atuando não como agentes do mercado, mas como profissionais que promovem o acesso à educação libertadora, especialmente para grupos historicamente marginalizados.

Nessa mesma perspectiva, Pimenta (2005) argumenta que a docência universitária contribui para que os alunos reflitam sobre a construção dos saberes docentes, os quais se constituem na experiência. Essa construção passa por uma prática universitária rica em possibilidades, que articula o conhecimento técnico ao que será posto em prática.

No que se refere à formação continuada de docentes no ensino superior, espaço fundamental para a reflexão sobre a prática pedagógica, observa-se que as instituições oferecem poucas oportunidades nesse sentido. Os/as professores/as universitários/as estão frequentemente envolvidos com suas temáticas de pesquisa, o que limita a participação em processos formativos coletivos.

Esses espaços de formação são essenciais para docentes em todos os níveis de ensino, pois permitem a discussão de situações concretas do cotidiano profissional, a definição de metas coletivas e a reflexão aprofundada sobre o fazer docente. São momentos que favorecem o diálogo entre pares, a troca de experiências e a construção de práticas pedagógicas mais conscientes e colaborativas.

Nóvoa (2017, p. 1.114) aponta que “É necessário construir um novo arranjo institucional, dentro das universidades, mas com fortes ligações externas, para cuidar da formação de professores”. Além disso, defende que a educação não deve ser tratada como mercadoria e que a docência universitária precisa ser reconhecida como uma formação profissional universitária específica, com preparo adequado para o exercício da função.

Ainda segundo Nóvoa (2017), os espaços de formação continuada de professores/as universitários/as devem ser ocupados por pessoas comprometidas com a educação, tanto no que diz respeito à profissionalização quanto à prática pedagógica. Esses espaços devem acolher os alunos e prepará-los para se tornarem professores/as capazes de impactar positivamente a sociedade por meio de suas práticas.

Uma proposta para a formação continuada é que a universidade supere o modelo tradicional pautado em capacitação, aperfeiçoamento e treinamento, e passe a investir em processos formativos baseados na práxis pedagógica, que envolvem tanto a autoformação quanto a formação coletiva. Nesse ponto é importante destacar a relevância da formação continuada por meio da práxis pedagógica, o que poderia ser uma solução para que haja uma maior participação docente, visto que, conforme Consaltér, Fávero e Tonieto (2019, p. 8):

O método da práxis pedagógica, caracterizado pela autoformação e formação coletiva, compreende um processo metodológico de observação da prática, por sua vez registrada e refletida de forma sistemática. Dessa forma, o processo de investigação revela-se ao mesmo tempo em um processo também de formação, pois na medida em que os professores investigam e refletem sobre suas práticas, também se transformam.

Dessa forma, os/as professores/as que geralmente atuam de forma isolada em suas áreas, poderiam formar redes de troca de experiência e saberes. Para Consaltér, Fávero e Tonieto (2019), esse método é benéfico pois cria um ambiente de formação pautado na participação coletiva, permite a reflexão dos profissionais, acessa a realidade institucional e reforça a ideia de coletividade entre estes profissionais.

Nóvoa (2017, p. 1.130) também destaca a importância da coletividade: “[...] quero marcar a dimensão colectiva do professorado e trabalhar no sentido de compreender que há um conhecimento e uma responsabilidade que não se esgotam num entendimento individualizado do trabalho docente”. Reportamo-nos a Freire (1987, p. 39) quando diz que “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. O desafio do docente universitário é justamente mediar o conhecimento de forma humanizada, reconhecendo a universidade como um espaço diverso, onde se aprende e se ensina ao mesmo tempo, articulando teoria e prática.

Outro ponto importante é o desafio de integrar pesquisa, ensino e extensão. A partir do trabalho coletivo os/as professores/as, esses eixos podem ser mais explorados de maneira mais equilibrada, evitando que um se sobreponha aos demais. Várias situações

se impõem aos professores/as universitários/as e, como dito anteriormente, o/a professor/a não é o único responsável por resolver todas as mazelas da educação. No entanto, é fundamental que se construa, dentro das instituições, uma consciência de classe, promovendo a união entre os/as professores/as para enfrentar os desafios de forma colaborativa.

Nesse sentido, Masetto (2020) argumenta que o/a professor/a universitário/a, para lidar com os desafios atuais do ensino superior, deve envolver profissionalidade, competência e capacidade de trabalho em equipe. É importante que a prática pedagógica seja construída em sala de aula, e não somente guiada por um currículo tradicional em que o/a docente é visto como o detentor do saber.

O autor ressalta que não é apenas a inovação tecnológica ou o “treinamento” de professores/as que promove a transformação necessária na educação. É necessário repensar os currículos e as propostas de trabalho junto aos discentes, considerando as exigências do mercado de trabalho e a contemporaneidade da sociedade, como a globalização, o avanço tecnológico e as construções de rede que configuram a sociedade atual. Busca-se promover a interação, a flexibilidade, novas formas de ensinar e aprender, bem como a articulação de saberes e desafios. Em outras palavras, almeja-se uma aprendizagem “[...] de forma competente, crítica e cidadã às necessidades atuais da sociedade” (Masetto, 2020, p. 847).

Ainda no campo dos desafios, Masetto (2020) destaca que é fundamental que o/a professor/a do ensino superior seja capaz de, diante de uma situação profissional, mobilizar recursos pessoais e profissionais de modo eficiente para uma ação eficaz. Esse processo envolve: análise, estabelecimento de prioridades e necessidades, combinados, observação dos problemas e dos objetivos a serem alcançados, proposição de métodos adequados, identificação dos recursos existentes, planejamento das atividades e, por fim, a resolução eficaz da situação enfrentada.

Complementando essa perspectiva, Masetto (2009) destaca que a formação pedagógica dos docentes do ensino superior envolve múltiplos aspectos e dimensões. O/a professor/a deve estar atento ao mundo à sua volta, reconhecendo que a valorização do processo de aprendizagem, tanto escolar quanto ao longo da vida, ocorre na interação professor-aluno. Para o autor, “[...] a aprendizagem [envolve] um processo de desenvolvimento da pessoa em sua totalidade compreendendo um desenvolvimento cognitivo, um desenvolvimento afetivo-emocional, um desenvolvimento de habilidades e de atitudes e valores” (Masetto, 2009, p. 8).

Ser um/a bom/a professor/a na contemporaneidade é, portanto, ser capaz de transformar vidas por meio da educação. A transmissão de conteúdos é relevante, mas só se torna significativa quando produz sentido na trajetória dos alunos, contribuindo para seu desenvolvimento integral e para a construção de uma sociedade mais crítica, justa e humanizada. Contudo, o caminho a ser trilhado na profissão docente é permeado por inúmeros e complexos desafios.

### **Considerações finais**

O cenário da educação universitária apresenta-se como desafiador. No entanto, o que se destaca de todas as reflexões é a ideia de “esperançar”, proposta por Freire, e o compromisso de fazer a diferença nos espaços que ocupamos. Ser professor/a é desafiador em qualquer nível de ensino, pois envolve lidar com pessoas, políticas, instituições, teorias e diferentes formas de trabalho, ou seja, temos os mais diferentes modos de pensar e agir.

O/a professor/a universitário/a se constitui como docente a partir dessas vivências. Sua identidade profissional vai se moldando, assim como suas práticas em sala de aula. Esse processo não é simples, tampouco estático, e deve ser construído da forma mais coletiva possível, considerando que o ser humano aprende por meio das relações.

Como base no exposto, evidenciamos que esses desafios atravessam diversas condições. Os/as professores/as não são os únicos “responsáveis” pela educação, mas são agentes fundamentais na mediação do conhecimento e na formação de uma sociedade mais justa. São os/as professores/as universitários/as que transformam acadêmicos em sujeitos capazes de atuar como agentes de transformação social.

Enfim, estar do outro lado e tecer críticas é relativamente fácil. Apontar para as experiências vividas em sala de aula e que não foram proveitosas não contribui para compreender todas as nuances que envolvem o ser um/a bom/a professor/a na contemporaneidade. É preciso refletir e buscar o melhor caminho a ser trilhado para que seja ofertada uma educação de qualidade, e para que os futuros docentes tenham uma formação adequada, capaz de atender às necessidades da população.

Diante disso, reafirma-se a necessidade de repensar a formação e a valorização docente como eixo central para uma universidade mais justa, plural e transformadora. Que possamos, com coragem e compromisso, esperançar essa universidade!

## Referências

- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.
- CONSALTÉR, Evandro; FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. A formação continuada de professores a partir de três perspectivas: o senso comum pedagógico, pacotes formativos e a práxis pedagógica. **Educ. Perspect.**, Viçosa, MG, v. 10, p. 1-14, 2019.
- CRUZ, Giseli Barreto da. Didática e docência no ensino superior. **Rev. Bras. Estud. pedagóg.**, Brasília, v. 98, n. 250, p. 672-689, set./dez. 2017.
- CUNHA, Maria Isabel da. Indissociabilidade entre ensino e pesquisa: a qualidade da graduação em tempos de democratização. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 2, 443-462, jul./dez. 2011.
- FÁVERO, Altair Alberto; PAGLIARIN, Lidianne Limana Puiati. A formação continuada de professores da educação superior: um estudo das legislações nacionais. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 44, p. 1-20, jan./mar. 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- MASETTO, Marcos Tarciso. Formação pedagógica dos docentes do ensino superior. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração**, v.1, n.2, p.4-25, 2009.
- MASETTO, Marcos Tarciso. Exercer a docência no ensino superior brasileiro na contemporaneidade com sucesso (competência e eficácia) apresenta como um grande desafio para o professor universitário. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.20, n.65, abr./jun. 2020.
- MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro; ANDRADE, Fernando César Bezerra de. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 41, maio/ago. 2009.
- NÓVOA. Antonio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. Campinas: **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n.166. out./ dez. 2017.
- NÓVOA. Antonio. **Profissão professor**. Porto: Porto, 1999.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2005, p.15-34.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. Da docência no ensino superior: condições e exigências. **Comunicações**, Piracicaba, Ano 20, n. 1, p. 43-52, jan.-jun. 2013.
- TAVARES, Manuel. A Universidade e a pluridiversidade epistemológica: a construção do conhecimento em função de outros paradigmas epistemológicos não ocidentocêntricos. **Revista Lusófona de Educação**, n. 24, p. 53-79. 2013.