

Docente da educação superior: qual o lugar da formação pedagógica?

Teaching in higher education: what is the place of teacher training?

Maria Emília Gonzaga de Souza¹

RESUMO

Para se entender melhor a formação do docente da Educação Superior, faz-se necessário contextualizar a inserção deste na docência bem como a organização das instituições de nível superior no que se refere ao favorecimento do seu desenvolvimento para, efetivamente, ser o autor e executor do processo. Este estudo tem como objetivos: refletir sobre o processo formativo do docente da Educação Superior no âmbito das Instituições de Educação Superior; analisar as condições em que acontece o processo formativo do docente da Educação Superior nas Instituições em que trabalham; analisar as dificuldades e possibilidades encontradas no desenvolvimento da docência na Educação Superior no contexto das Instituições de Educação Superior; analisar como o docente da Educação Superior percebe sua prática pedagógica. Para isso, aplicou-se um questionário a 13 docentes de instituições da Educação Superior pública e privada. A metodologia utilizada é de enfoque qualitativo, com aplicação de questionário. A análise compõe-se de sequências organizacionais que potencializam a compreensão do movimento de formação dos docentes da Educação Superior nas instituições em que trabalham. À luz dos dados coletados percebemos as dificuldades encontradas e as possibilidades de formação e de desenvolvimento da prática docente. Há uma leitura cruzada dos dados coletados e das atuais publicações sobre o tema que permite uma compreensão das informações, opiniões dos interlocutores, como também das minhas observações.

Palavras-chave: Formação. Docência. Educação superior.

¹ Professora da Universidade de Brasília. Doutora em Educação pela UNB.
E-mail: emiliaevalentino@yahoo.com.br

ABSTRACT

To understand better the formation of teachers of superior education it is necessary to contextualize their integration in teaching and the organization of higher education institutions in regards of favoring the development of this professional to effectively be the author and executor of the process. This study has as objective: to reflect on the formative process of the professor of the Superior Education in the scope of the Institutions of Superior Education; to analyze the conditions under which happens this formative process of the professors of the Higher Education in the Institutions where they work; to analyze the difficulties and possibilities found in the development of the teaching in the Superior Education in the context of the Institutions of Superior Education; to analyze how the professor of the Higher Education perceives his pedagogical practical. For this, a questionnaire was applied to the 13 professors of the public and private institutions of the Higher Education. The methodology used is qualitative approach with questionnaire application. The analysis is composed in organizational sequences that potentiate the understanding of the movement of formation of the professors from Higher Education in the institutions where they work. From the collected data we perceive that the joined difficulties and the possibilities of formation and development of the teaching practice. There is a crossed reading of the data collected and current publications on the subject that allows an understanding of the information, opinions of the interlocutors, as well as my own observations.

Keywords: Formation. Teaching. Superior education.

Introdução

Este texto é um recorte da minha pesquisa de doutorado que tem como tema a formação docente da Educação Superior nas instituições onde trabalham. Durante o período em que cursava as disciplinas do doutorado realizei uma pesquisa com os colegas da disciplina Metodologia do Ensino Superior, também professores da Educação Superior. O resultado preliminar da pesquisa realizada por mim fez com que o desejo por conhecer o processo de formação do

docente da Educação Superior se confirmasse e se fortalecesse. Constatei por meio dos poucos dados obtidos que muitos dos que responderam ao questionário estavam na Educação Superior por encontrar nela uma oportunidade de trabalho, pois nem sua formação inicial, nem mesmo a opção profissional eram para a docência. Por causa dessas oportunidades de trabalho, muitos entram e permanecem, sem, no entanto, tomar a decisão do aperfeiçoamento contínuo da profissão. Às vezes isso acontece por não perceberem a necessidade de capacitação para a docência, veremos mais a frete os aspectos influenciadores dessa visão distorcida.

Claro que, com uma pesquisa tão pequena, não podemos apegar-nos aos dados simplesmente, pois não são os fatos que contam, mas os significados emergentes das respostas. Mostra-nos a ponta de um *iceberg* que se apresenta na realidade das instituições de Educação Superior. Vejamos alguns aspectos dessa pesquisa, desenvolvida junto a treze professores que ministram aulas em instituições de Educação Superior no Distrito Federal.

Dos treze professores respondentes, somente um trabalha em instituição pública e tem dedicação exclusiva, isto é, cumpre 40 horas semanais. Os demais são os chamados horistas. Esse dado só é relevante para nos impulsionar no aprofundamento da questão e no quanto esse aspecto pode influenciar de modo negativo no desenvolvimento da formação do docente da Educação Superior. Percebemos pelos dados coletados que os professores horistas estão inseridos nas faculdades particulares e ou são os substitutos, nas instituições públicas. São profissionais que trabalham em mais de uma instituição e dedicam poucas horas a elas; são temporários. Melhor explicando, profissionais que têm a docência como segunda profissão e que se tornam docentes contratados e remunerados por hora de trabalho. São professores que correm de uma faculdade para outra, complementando seus ganhos sem muitas vezes ter possibilidade de vínculo com a instituição ou com os próprios alunos. São profissionais em outras áreas que não a da docência.

Evidenciando essa afirmativa, a questão que também trouxe um dado relevante refere-se a professores que não se prepararam para

a função. Dos respondentes, temos aqueles que fizeram sua formação nos cursos de bacharelado, mas, por alguma circunstância, estão agora exercendo a profissão de professores e outros que se prepararam em cursos de licenciatura. Alguns exemplos: com formação em cursos de bacharelado e com atuação também nesses cursos temos seis respondentes; com formação em licenciatura e atuação também nos cursos de licenciatura temos seis respondentes e com formação em licenciatura e atuando nos cursos de bacharelado, somente um respondente.

Como esses profissionais se prepararam para exercer a função de docente na Educação Superior? Por meio das respostas constatase que muitos se prepararam para a docência depois que já estavam nela, com cursos de pós-graduação e mestrado. Percebeu-se que, aproximadamente, 40% dos respondentes fizeram curso de bacharelado, que, como sabemos, não prepara para a docência. Somente um desses bacharéis preparou-se com o mestrado em educação para exercer a profissão. Dois fizeram mestrado na própria área e os outros fizeram cursos rápidos e ou de pós-graduação, que, de fato, também não preparam para a docência.

Segundo alguns autores, a expansão da Educação Superior trouxe o aumento de professores sem preparação pedagógica, que, frequentemente, realizam seu trabalho respaldado pelas experiências passadas como alunos e por “[...] saberes e fazeres advindos do senso comum” (ISAIA, 2006, p. 243).

Uma vez que para muitos docentes e muitas instituições o que norteia suas ações é a lei, é preciso revisar a eficácia de seus resultados na prática. O artigo 66 da lei LDB (9.394/1996) precisa ser revisto e alterado: ‘A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado’. O termo preparação é uma indicação da frágil exigência legal, significa apenas uma disposição anterior ao ato, um arranjo, conserto, ordem, arrumação, composição e não uma formação consistente e sólida.

É preciso refletir sobre a prioridade dos cursos de mestrado e doutorado na formação do docente universitário, nos formatos em que

estão planejados e organizados, isto é, quanto à quantidade de horas exigidas nas matérias específicas para a docência. Esses cursos focam a pesquisa, que é necessária, não nego, em detrimento do ensino, que é seu principal objetivo e que está posto na própria legislação: “A preparação para o exercício do magistério superior [...]”.

Outra questão é exigir um comprometimento maior das instituições com a admissão e com a permanência de seu corpo docente por meio de ações diligentes e eficazes no que se refere à formação para a docência. O contexto das instituições de Educação Superior é fator preponderante na formação de seus docentes, a forma como a instituição se posiciona diante da formação influencia ou até mesmo determina as atitudes e posturas dos docentes. Um dos fatores mais apontados nesta pesquisa como dificultador da formação pedagógica é a falta de tempo do docente. Quando há compromisso institucional com os programas de formação, o tempo destinado às atividades formativas passa a ser planejado e previsto, adequando-se ao planejamento anual e incorporado a seu Projeto Político-Pedagógico e ou Projeto Institucional. Não quero aqui eximir o docente de sua responsabilidade pessoal com a formação, porque a lei tanto é exigente com o docente como com a instituição. No entanto, a instituição tem papel mais preponderante nesse processo do que o próprio docente. Em muitos casos, suas exigências despertam o que nem sempre é sentido espontaneamente e, a partir de reivindicações externas, inicia-se um movimento interno, uma inquietação que pode levar a novas buscas. É importante uma conjunção de esforços; de quem parte a iniciativa da trajetória formativa muitas vezes é secundário, o fundamental é que se comece de algum ponto.

Ainda na Lei nº 9.394/96, está previsto algumas atribuições para os professores que não são desenvolvidas somente com a experiência, mas principalmente por meio de estudos e preparações específicas para a docência.

No Art. 13. os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III - zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional.

Pergunta-se: como o docente participará da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino, zelará pela aprendizagem dos alunos, participará integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, entre outros deveres, se ele não possui essa capacitação/formação? Além de não estar preparado para esse fim, a própria instituição não possibilita o envolvimento e, muito menos, propicia espaço para a partilha desse conhecimento, “[...] a estrutura departamental é representativa desse clima, uma vez que se volta para o gerenciamento administrativo de disciplinas e professores [...]” (ISAIA, 2006, p. 245).

Para Savard (1999 apud VEIGA, 2005), uma das características de uma profissão é ter a formação embasada em conhecimentos especializados. Geralmente a competência do profissional docente do ensino superior advém de sua área de conhecimento. Já a legislação exige e, ao mesmo tempo, silencia sobre sua formação didática. Como se forma o docente?

Para Morosini (2001, p. 35), a ideia de formação perpassa as fases da vida do profissional e suas escolhas “[...] desde a fase de opção pela profissão, passando pela formação inicial e pelos espaços institucionais em que a docência se desenrola”. A instituição, de alguma forma, influencia no processo formativo, por meio de exigências, cobranças internas e, às vezes, externas, inserção no mundo do trabalho e avaliações institucionais. Influencia, mas nem sempre oferece condições para essa formação, pois, quando contrata um professor para exercer a docência por quatro horas, não espera e nem quer que ele participe das reuniões, cursos e encontros que acontecem durante o semestre. São questões mais econômicas que pedagógicas.

Todos os docentes respondentes do questionário já mencionado apresentaram algum tipo de dificuldade relacionada ao

exercício da docência. Pode-se inferir que as dificuldades apontadas por eles advêm dessa falta de formação específica. Foi perguntado que tipo de dificuldade encontra no exercício da docência, isto é, no trabalho pedagógico. As dificuldades apontadas estão relacionadas ao planejamento, à indisciplina dos alunos e ao relacionamento professor-aluno. Uns relataram dificuldade na avaliação. Outros enumeraram as seguintes dificuldades: ementa como documento imutável e que, às vezes, se torna difícil adaptá-la ao planejamento; orientação da instituição de ensino; planejamento das diretrizes da instituição e execução dessas diretrizes; relação com a mantenedora; falta de tempo; sobrecarga de trabalho extraclasse; capacitação profissional; trabalho isolado sem diálogo com outros professores e outras áreas de conhecimento.

É evidente que esses elementos dificultadores podem também ser observados em professores que possuem a formação pedagógica, mas se agravam com a falta dela. Outros fatores que devem ser considerados são a ausência de momentos para planejar e a falta de apoio entre os colegas de trabalho. Tanto em algumas instituições particulares quanto em instituições públicas não existe tempo destinado ao trabalho coletivo e, menos ainda, para trocas de experiências e informações entre os pares. Uns reconhecem que não têm esse momento, porque são horistas. Alguns responderam que têm coordenação. Na verdade, o que esses professores entendem por coordenação?

Parece que os significados de coordenação e de planejamento não estão bem claros para os respondentes. A docência é construída gradualmente, por meio de trocas e reflexões de 'saberes e fazeres', compartilhando os desafios e encontrando, junto com os pares, algumas possíveis soluções. Este também é o lócus "[...] onde o não saber adquire valor para o aprender" (FONTOURA, 2007, p. 66).

Percebe-se o equívoco no entendimento daquilo que é coordenação por causa das colocações sobre quando e como ocorre essa situação. Os que responderam que sim, ou seja, que têm momentos de coordenação pedagógica, afirmaram serem episódios mensais, quando a coordenação geral convoca para reuniões, com a participação de todos os professores, e quando há algum tipo de planejamento de caráter geral para toda a instituição. Outros disseram que

Quinzenalmente, por iniciativa de um pequeno grupo de professores, em uma cafeteria.

E, outros, ainda disseram que esse planejamento é

Semestral. Duas vezes por ano, no início do semestre letivo.

Os professores que não têm um momento destinado à coordenação responderam que sentem falta por ser uma situação de interação com os colegas, de diálogo com os pares. Sentem-se isolados dos demais e com esses momentos de troca de impressões poderiam enriquecer seu planejamento, até mesmo elaborar algo mais interessante e interdisciplinar. Essa situação de coordenação tem que ser entendida como formação continuada e permanente que, para Garcia (1999), implica uma aprendizagem contínua e cumulativa.

Existem várias maneiras de formação continuada de professores, por meio das quais o processo pode ser conduzido. Santos (2001) aponta duas dessas formas. A primeira é a escolar, que seria o processo natural em que o sujeito passa pela formação inicial, cursos, especializações e por toda a sequência de habilitação, e a segunda é a interativo-reflexiva. Esta última acontece por meio de encontros, cursos, estudos e outros instantes de reflexão. É importante destacar que esta última é, fundamentalmente um modo de análise de situações da prática profissional do docente. Por isso, uma das possibilidades de exercício dessa capacitação ocorre nos encontros com seus pares, no planejamento e, principalmente, na elaboração de uma proposta de ensino transdisciplinar. Esse tipo de formação do docente será melhor discutido no decorrer deste estudo.

Na prática, como acontece a formação interativo-reflexiva? As respostas dos professores apontam como sendo uma situação estanque, solitária e individual. Perguntados como planejam suas aulas, eles responderam que quase sempre elaboram em casa, em momentos estanques e sem muitas reflexões sobre o que ocorreu na aula anterior. Seguem alguns depoimentos:

Em casa, com base num planejamento anual.
Nos finais de semana, com livros, artigos e textos-base.

Dedico em média duas horas por dia para planejamento. Durante todo o ano separo textos, artigos, livros, penso em atividades para a turma, assisto a filmes relacionados...

Planejo 24 horas por dia.

Correia e Matos (2001, p. 91), em uma análise sobre o individualismo profissional do docente, afirmam que a formação desse sujeito é individualista e dificilmente coabitará com uma profissionalidade solidária, “[...] entendida como construção partilhada de uma convivibilidade profissional”. Mesmo sabendo que é na universidade/faculdade que se formam professores e demais profissionais da educação, a participação e a cooperação não são valores vivenciados pelos formadores, para que seus alunos os percebam e façam desses atributos práticas nas instituições onde irão atuar. Portanto, o trabalho pedagógico realizado pela instituição de ensino é de fundamental importância para a formação dos futuros professores. (VILLAS BOAS, 2003).

De modo especial, o professor da Educação Superior é um profissional quase sem contato com seus colegas. Um dos motivos é que, muitas vezes, é contratado por uma instituição para ministrar horas-aula, com carga horária que não se enquadra em outros regimes de trabalho, tempo integral e ou tempo parcial, isto é, contratado exclusivamente para ministrar aula e recebe de acordo com a carga horária trabalhada. Para Villas Boas (2003), o trabalho pedagógico é aquele que se desenvolve por meio da parceria entre professor e aluno e, podemos acrescentar, entre professores e professores, colegas de profissão, com saberes diferenciados e que, por meio desses saberes, construirão novos conhecimentos. As instituições que se preocupam com a capacitação contínua do professor devem criar espaços para a coletividade, nos quais os profissionais se sintam motivados a discutir, a refletir, a produzir seus saberes e a praticar valores comuns.

Perguntados sobre o apoio que recebem de suas instituições, responderam que ele está relacionado às necessidades técnico-instrumentais. Por meio das respostas, pode-se perceber que esse apoio, para muitos, fica longe da real necessidade que têm no exercício da

profissão. Para eles, existe outro tipo de apoio que facilitaria o trabalho em sala de aula e, até mesmo, auxiliaria na solução de alguns problemas que surgem durante seu fazer pedagógico. É o que eles próprios almejam para o crescimento e melhor desenvolvimento da profissão. Na mesma questão foi perguntado sobre o que gostariam que fosse diferente em relação ao apoio. Alguns percebem que o acompanhamento didático seria importante para sanar as dificuldades encontradas nesse processo. Outros percebem a necessidade de encontros, de trocas de experiências e de ajuda entre os colegas. Vejamos algumas opiniões:

Maior, ou melhor, a existência de um diálogo com a equipe que levasse o trabalho para uma dimensão coletiva.

Conversas, trocas, capacitação com responsabilidade e ação, promoção de diálogo, olhar para a educação com esperança e respeito. Que os planejamentos fossem constantes, não esporádicos.

Poderia ser semipresencial ao longo do ano.

Novamente percebe-se a falta de apoio pedagógico, de interesse pela formação continuada do professor, de momentos que tragam aprendizagens e reaprendizagens, mudanças e novas construções na docência.

Uma última questão versou sobre as características da profissão de docente da Educação Superior. Solicitei que os respondentes caracterizassem a profissão de professor da Educação Superior. Foram apreendidas, então, algumas características do perfil do profissional analisado. Algumas respostas levam à percepção das nuances dessa identidade e à visão que os respondentes têm dos atributos que esse profissional deve ter em relação à formação de seus alunos. No entanto, as respostas referem-se mais ao fazer profissional do que à essência do ser da profissão:

Contribuir com formação ético-profissional do aluno.
Ensinar e aprender.

Preparar profissionais comprometidos com o social, o ético e o humano. É o exercício de ensino-aprendizagem, que não leva em conta apenas a formação profissional, mas também a construção universal da cidadania, a construção crítica e a inclusão social.

Formar pessoas que pensem e atuem de modo diferente, de forma a melhorar cada vez mais a educação em nosso país.

Cerne da questão é como o professor define a si mesmo e aos outros colegas de profissão, mesmo sabendo que a ação faz parte da identidade do professor. Como afirma Nóvoa (1992, p.16), “[...] são três ‘As’ que sustentam o processo identitário dos professores: ‘A’ de adesão a princípios e valores; ‘A’ de ação e escolha da melhor maneira de agir e ‘A’ de autoconsciência, processo de reflexão sobre a própria ação.” Continua ele: “[...] a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto [...] é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão [...] caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor”.

Outros entrevistados avançaram em suas respostas e demonstraram preocupação com aspectos, como ambiente de trabalho, incentivo ao exercício da profissão, cooperação entre os pares e realização pessoal, mas nenhum mencionou a capacitação específica que esse profissional deve ter. A seguir, algumas falas:

Atualmente o trabalho docente tem sido banalizado como o cumprimento de carga horária de determinadas disciplinas.

Tem-se caracterizado como um trabalho isolado, individualista. No entanto, acredito que o trabalho, a atividade docente do ensino superior tem que ser compreendida como um trabalho de formação profissional de modo amplo. O que deve caracterizar um trabalho sério, comprometido e responsável com a formação humana.

É um trabalho em geral solitário no planejamento e que, apesar dos dissabores, deriva do desencontro de perspectivas em relação ao projeto educacional, mas frequentemente produz momentos gratificantes.

Neste sentido, Fullan e Hargreaves (2000) realizaram uma pesquisa sobre como os professores pensam sua profissão. Eles identificaram algumas questões que coincidem com as respostas dadas pelos professores entrevistados, que são a sobrecarga, o isolamento e o pensamento de grupo.

A pesquisa realizada com os professores, alunos da disciplina Metodologia do Ensino Superior, foi como mola propulsora para a continuidade da investigação. Veio confirmar que muitas são as questões inerentes ao tema e há um campo muito vasto de pesquisa. Aqui se pretendeu um maior aprofundamento da dimensão do processo formativo do docente da Educação Superior. A situação desse profissional há muito vem sendo questionada, e o papel do docente da Educação Superior “[...] está em crise e deve ser totalmente repensado” (MASETTO, 2005, p. 18).

Segundo Gil (2008), que analisa a didática do ensino superior, por muito tempo e ainda hoje talvez no campo da Educação Superior, o que se esperava do professor era a comunicação fluente e sólidos conhecimentos da disciplina que lecionava. Por ser uma educação para adultos, os alunos não necessitavam do ‘auxílio de pedagogos’. Até pouco tempo, não havia preocupação com a preparação de professores para a Educação Superior. Ou melhor, afirma ele, ‘preocupação existia, mas com a preparação de pesquisadores, ficando subtendido que quanto melhor pesquisador fosse mais competente professor seria’. Entretanto, na realidade não é isso que acontece. Villas Boas (2003, p. 7) ressalta: “[...] já ouvi comentários de alunos da UnB de que, de modo geral, os professores que se dedicam a pesquisas, produzem e publicam nem sempre ‘dão boas aulas’”. Portanto, não se descartam aqui as qualidades do pesquisador que, como afirma Paulo Freire (2003), compõem uma das exigências essenciais do ser professor. Só isso, porém, não basta. É preciso, além de conhecimentos sólidos na área em que se atua, habilidades pedagógicas suficientes para tornar o aprendizado mais eficaz.

Considerações para continuidade da discussão

Levando-se em conta o resultado desta pesquisa inicial, podemos perceber que a preparação pedagógica prévia dos docentes é insuficiente e que as instituições em que trabalham pouco oferecem para suprir essa lacuna. É preciso, encarar a docência de modo profissional e não mais amadoristicamente. Ela exige competências próprias que

são adquiridas nas duas modalidades de formação já mencionadas. Para Masetto (2005) e vários outros autores, a docência na Educação Superior exige do profissional algumas competências específicas para o exercício da profissão. Uma delas é a competência em uma determinada área de conhecimento, isto é, domínio dos conhecimentos básicos, mas é preciso uma atualização constante por meio de participação em cursos de aperfeiçoamento, congressos, intercâmbios e tantas outras oportunidades que estão disponíveis a qualquer área do conhecimento. Outra é a competência na área pedagógica, que é, segundo eles, o ponto mais carente dos professores.

Os autores estudados analisam a situação atual da formação do docente da Educação Superior e apontam quatro grandes eixos que não podem faltar para profissionais do processo de ensino e de aprendizagem: o conceito do processo de ensino e de aprendizagem, o professor como conceptor e gestor do currículo, a compreensão da relação professor-aluno e aluno-aluno no processo, e a teoria e a prática básicas da tecnologia educacional. O professor da Educação Superior, cada vez mais precisa ser o autor da sua formação e fazer da sua prática docente uma ponte para a efetivação desta formação. A formação não pode ser vista somente como preparação nem como capacitação ou apenas um treinamento para a ação. Ela é um processo contínuo de uma trajetória iniciada bem antes do exercício da docência. Deve ser um serviço organizado tanto pelo docente como pela instituição, ações que atinjam a todos os seus professores que têm ou não formação pedagógica, mas que necessitam de apoio na difícil tarefa de ensinar.

Estudar a docência na Educação Superior implica perceber a organização educacional, ou seja, como as instituições de nível superior estão organizadas para que, efetivamente, o professor seja o autor e o executor do processo, participante ativo das elaborações, dos planejamentos e das decisões relacionadas às atividades docentes. Aqui se enfoca docência como profissão, como pessoas pertencentes a um determinado grupo, especializadas, bem formadas e competentes; profissão como uma realidade dinâmica, que vai sendo construída de maneira autônoma, coletiva e por meio de interações.

Veiga (2005, p. 24) define profissão em geral como o lócus onde membros de uma profissão compõem um grupo no seio do qual mantêm uma forte coesão. Afirmar a autora, “[...] profissão é uma realidade dinâmica e contingente, calcada em ações coletivas de um grupo, visando à construção de uma identidade por meio de interações com outros grupos [...]”. Transportando para a realidade da Educação Superior, isso resulta em encontros e momentos de trocas, planejamentos e reflexões sobre o fazer pedagógico.

Estudar a formação do docente da Educação Superior é ao mesmo tempo difícil, importante e imprescindível. Difícil, porque ainda é tema pouco explorado, como demonstrado anteriormente. Poucas são as pesquisas que se voltam especificamente para a docência universitária e os motivos são diversos. Um deles refere-se ao público-alvo, professores mestres e doutores que nem sempre reconhecem a necessidade de outro tipo de formação além da que já possuem em seu campo profissional. A questão é que o professor é doutor na área específica e leigo na área pedagógica; infelizmente, é um leigo que se acha doutor. É possível constatar que quanto mais se aumenta o nível de formação mais se percebe fechamento do professor para a formação pedagógica continuada. Outro entrave é a quase impossibilidade de adentrar a sala de aula do docente universitário e conhecer a prática como acontece de fato. Isso porque, para alguns professores, ter alguém em sua sala de aula durante sua atuação tem conotação de vigilância, é um tanto invasivo e cerceia sua liberdade. A liberdade, que para muitos docentes é uma das grandes qualidades de seu trabalho, significa poder entrar em sala e realizar o que bem entende, de acordo com suas experiências e concepções adquiridas ao longo de sua trajetória educacional.

Este é um estudo importante e imprescindível por outras distintas questões. Uma delas é a necessidade de melhoria da qualidade da Educação Superior, não só por causa dos resultados das avaliações externas e internas realizadas com alunos dos vários cursos, como também pelo compromisso que as instituições de Educação Superior têm com a sociedade. Outra questão que torna imperioso o estudo da formação da docência universitária alude às mudanças pelas quais passa a sala de aula em todos os níveis de ensino e, de modo especial,

o universitário. São transformações significativas e influentes que requerem uma atenção maior do professor para que o exercício de sua profissão atinja os objetivos da Educação Superior, que são estabelecidos até mesmo por força das demandas sociais.

As exigências sociais para com a Educação Superior requisitam um profissional comprometido e empenhado com a educação reflexiva e estimulante, que forme profissionais dispostos a pesquisar e reinventar outras formas de atuação, assertivas e proativas, envolvidos em todas as ramificações do conhecimento: culturais, científicas e técnicas; que traga para a sala de aula os problemas do momento atual, locais, regionais, nacionais e globais; que a educação desenvolvida nas instituições de Educação Superior auxilie na resolução dos problemas da comunidade e preste a ela serviços especializados, construindo uma relação de reciprocidade.

Para isso, o professor universitário precisa entender as questões advindas dos alunos, a diversidade de interesses, a realidade da qual esse aluno emerge, a influência da ampliação dos programas como Prouni, dos convênios estabelecidos com as várias entidades para ampliar as vagas na Educação Superior. Que ele perceba e entenda a heterogeneidade que todos esses aspectos trazem para a sala de aula: sexual, sociocultural, racial, econômica, tecnológica, de novas experiências e crenças, e tantas outras.

Entretanto, não basta admitir, conhecer e entender essas mudanças e transformações pelas quais passa a sociedade e a sala de aula, conseqüentemente. É preciso saber o que fazer com tudo isso, pois essa dinâmica altera todos os processos metodológicos do ensino e da aprendizagem já existentes. O aluno não é o mesmo e o professor permanece, muitas vezes, com a mesma formação, como se ela correspondesse permanentemente aos anseios e necessidades das quatro partes interessadas do processo: alunos, professores, instituições e sociedade. O professor, muitas vezes, continua com uma formação pedagógica precária ou somente com a formação científica, ensinando pretensamente do jeito que aprendeu com seus mestres, em outra época e realidade, usando o ensaio e erro para ensinar. Alguns são autodidatas, não posso negar, aprendem com a própria experiência

e ou buscam na literatura alternativas para as questões relacionadas à didática universitária. Outros leem, participam de cursos e eventos relacionados à educação, dialogam com seus pares, investigam, tornam-se professores pesquisadores da própria prática. Infelizmente, isso não é o mais frequente, muitos permanecem com o mesmo discurso de que em sua prática a centralidade é o professor e não o aluno, continuam com o objetivo de desenvolver sua prática no “como ensinar e não como o aluno aprende.” Não percebem a correlação existente entre o ensinar e o aprender, acham que é possível ensinar sem o aluno aprender.

Nossa aproximação com a educação nos afasta da reflexão sobre a Educação. Estamos tão acostumados com a sala de aula, desde muito cedo, que achamos que sabemos ensinar; o ambiente nos é muito familiar para suscitar estranheza. Há quanto tempo convivemos com isso? Alguns desde a tenra infância. São atitudes e pensamentos respaldados pela legislação vigente, que nada mais exige do que a formação em cursos de mestrado e doutorado, com carga horária irrisória em disciplinas de metodologia e outras direcionadas à docência da Educação Superior, pressupondo que, sendo mestre ou doutor, o docente domina as questões metodológicas relativas ao ensino e à aprendizagem.

As instituições de Educação Superior têm como missão formar também seus profissionais para o exercício da profissão, isto é oferecer programas de formação continuada, Esses programas de formação de professores, além de fornecerem parâmetros para a contínua capacitação dos mesmos, devem contribuir para que o docente reveja suas práticas e repense sua função social dentro da educação, questione suas crenças, concepções e, possivelmente, reformule suas práticas. A formação não pode ser entendida à margem do contexto em que está inserida a instituição e tampouco independente das condições em que a educação se desenvolve. Partindo do fato de que em uma mesma instituição existam professores com diferentes formações, vivências e culturas.

É primordial pensar em um programa que atenda a toda essa diversidade. O mesmo pressuposto estabelecido para os professores em sala de aula pode ser adotado para a instituição, isto é, em sala, o

professor depara com a diversidade dos alunos, e a instituição, com a de seus professores. Essa diversidade é o norte com o qual ela deverá trabalhar e planejar suas ações e atividades dentro do programa.

A formação repercute diretamente em sala de aula, no planejamento, na adoção de critérios avaliativos, na ética profissional, na concepção de educação que o docente possui e nos resultados obtidos. Entretanto, não é qualquer programa que atende a essa formação. É preciso ter clareza sobre onde se quer chegar, ter nitidez do caminho que se quer percorrer e estabelecer estratégias bem planejadas e norteadoras do processo para que a formação não seja somente mais uma ação a ser cumprida por força das pressões, mas que contribua efetivamente na formação do docente e da docência universitária.

Vários são os desafios da formação pedagógica do docente da Educação Superior. Alguns já estão sendo vencidos e outros serão superados no decorrer do desenvolvimento dos programas. A formação não é algo posto e acabado e que acontece espontaneamente. Este foi um olhar diferenciado sobre a formação do docente universitário e que trouxe algumas contribuições, mas que reconhece ser indispensável a continuidade do estudo. Talvez com acréscimos ou com retiradas, sempre visando à renovação e à melhoria da investigação. Vale a pena aproximar-se para conhecer. É importante valorizar iniciativas que escapem ao formato tradicional de formação de professores, e que busquem inovação, criatividade, reconstrução e reelaboração de práticas arraigadas que são comprovadamente ineficazes.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura - MEC. Lei nº 9.394/96. Dispõe sobre diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília-DF, 1996.

CORREIA, José Alberto; MATOS, Manuel. **Solidões e solidariedade nos quotidianos dos professores**. Portugal: Asa editores, 2001.

FONTOURA, Helena Amaral. **Diálogos em formação de professores: pesquisa e práticas**. Niterói: Intertexto, 2007.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: Para uma mudança educativa. Portugal: Porto, 1999.

GIL, Antonio Carlos. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2008.

ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF (Org.). **Docência na educação superior**. Brasília-DF: INEP: 2005. (Coleção Educação Superior em Debate, 5).

MASETTO, Marcos (Org.). **Docência na universidade**. São Paulo: Papyrus. 7. ed. 2005.

MOROSINI, M. C. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: _____. (Org.). **Professor do ensino superior**: identidade, docência e formação. Brasília: Plano Editora, 2001.

NÓVOA, António. **Profissão professor**. Portugal: Porto editora, 1992.

FREIRE, Paulo. **Essa escola chamada vida**: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. São Paulo: Ática. 2003.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua. In: VEIGA, Ilma Passos A.(Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. São Paulo: Papyrus, 2001.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro; ARAÚJO, José Carlos Souza;

KAPUZINIÁK, Célia. **Docência**: uma construção ético-profissional. São Paulo: Papyrus, 2005.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Práticas avaliativas no contexto do trabalho pedagógico universitário: formação da cidadania crítica. **Revista de Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, Campinas, v. 8, n. 4, 2003.