

A FORMAÇÃO DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO EM QUESTÃO

The School Training of university teachers

WOZNIAK, F.
NOGARO, A.

Recebimento: 10/11/2011 – Aceite: 20/12/2011

RESUMO: O tema norteador deste artigo é a formação (ou falta dela) dos docentes universitários. Pretende-se demonstrar a importância da formação voltada à docência universitária, com destaque à relevância da preparação do professor como interferente profícuo para se formar cidadãos, profissionais, seres pensantes. A partir de pesquisa na literatura desta área e com o apoio de ideias de expressivos autores como Zabalza (2004), Veiga (2006), Rovai (2010), Pimenta (2002), Freire (1996), Demo (2004) e outros, procura-se demonstrar a distorção cometida ao equiparar competências profissionais e de pesquisas à competência docente. O contexto de ausência de formação específica insere no espaço acadêmico profissionais de atuação descomprometida, com pouca massa crítica, sem capacidade de olhar o outro e ver o ser humano em toda sua plenitude. A evidência maior que resulta deste quadro é a “devolução” à sociedade, ao meio social, de profissionais práticos demais, imbuídos de racionalidade instrumental e sem grande propensão para a vida coletiva. Faz-se urgente a criação de alternativas que supram tal lacuna e preparem profissionais com formação adequada, alimentada pelo conhecimento da área específica aliado aos saberes didáticos pedagógicos, que lhes dê o entendimento da complexidade de sua tarefa e noção da relevância da atividade que vão desempenhar, que lhe mostre o sentido, principalmente do que é ser professor universitário.

Palavras-chave: Docência. Formação. Ensino Superior.

ABSTRACT: The guiding theme of this article is the training (or the lack of it) of university teachers. It is intended to demonstrate the importance of the training turned to university teaching, highlighting the relevance of the teacher's education as a fruitful interfering to form citizenships, professional, thinkers. From a research in the literature, it was intended to show the distortion when matching professional and research competences to teaching competence. In

the context of the academic environment, the absence of a specific formation inserts professionals with an uncompromised performance and a low critical mass, without the capacity to look at the other and see the human being in his totality. The greatest evidence from this picture is the “return” to the society of extremely practical professionals, imbued of instrumental rationality and without propensity to a collective life. It becomes necessary the creation of alternatives to fulfill this lack in order to have professionals with an adequate training, fed with the specific knowledge of the area allied to didactics and pedagogical education, providing them the understanding of the complexity of their jobs and the notion of the relevance of the activity they are going to perform, showing them the sense of what is to be a university teacher.

Keywords: Teaching. Training. University education.

Introdução

O momento presente exige respostas criativas e, portanto, melhor seria não esperarmos soluções alheias ao nosso convívio ou pararmos de apontar erros dos outros e assumirmos que o problema é nosso; está em nós, professores, nós, instituição. Comprometemo-nos como agentes formadores não só de profissionais, mas, principalmente, de atores sociais. Precisamos avaliar a qualidade da educação, ou falta dela, que oferecemos nos bancos escolares, mas, antes de tudo, assumir que somos responsáveis por isso e não os governos, ou outros representantes da sociedade civil.

Há uma evidência incontestável: muitos acadêmicos saem das Universidades despreparados para ingressarem no mercado de trabalho. De quem seria a responsabilidade? Dos próprios profissionais? Das escolas de formação? Dos formadores? Cabe o questionamento e assumir a parte de responsabilidade que cabe a cada um. Como formadores, nos compete, portanto, inquirir sobre a responsabilidade dos docentes que atuam no Ensino Superior. Eles são agentes e participantes diretos na formação dos acadêmicos. Como têm se preparado para esta função? Existe preparação

prévia para ser professor no ensino superior? Quais as exigências? A arquitetura deste texto mostra a realidade do exercício da docência, seus desafios, especificidades, papel e conceito do “ser professor”, e, principalmente, se vem suprindo as necessidades da sala de aula no ensino superior.

O exercício da docência

Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas da minha atividade pedagógica. [...] Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço. (FREIRE, 1996, p. 39 e 40).

A epígrafe de Freire (1996) propõe questionamento sobre ser educador? Qual sua real função na sala de aula? Que momento o docente vive hoje dentro das instituições? Quais seus desafios diante da transformação no cenário em que vive? Na visão de Ferreira (2003), durante os anos 40, 50 e parte dos anos 60, ser professor era motivo de orgulho para parte considerável da sociedade. No final

dos anos 60 e por todos os anos 70, 80 e 90, a profissão enfrenta transformação em sua imagem. Em diversas oportunidades e espaços, sua representação social o remete para a pobreza, o desprestígio, entre outros atributos de significado “negativo”. A consequência é a vasta diminuição do papel social e profissional do professor. A remuneração diminui consideravelmente, o status social decresce e motivos que, antes eram de orgulho passam a ser de acanhamento. Professores são vistos com desprezo e o respeito obtido pela profissão, naturalmente, vai desaparecendo. Sua condição humana também sofre desgaste, afinal não são poucas as cenas de violência que os mesmos protagonizam. Instaura-se grande crise de identidade profissional.

A realidade que atingiu diferentes níveis de educação abrange os professores da Educação Infantil ao Ensino Superior. Por ora nos deteremos a falar da realidade vivida pelos docentes universitários e da docência relacionada com este nível de ensino. Iniciaremos por descortinar o sentido da docência.

Ser educador

Ao conceituar docência, Veiga (2006a) resgata no seu sentido etimológico, em suas raízes latinas, *docere*, que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender. No sentido formal, docência é trabalho dos professores. Na realidade, estes desempenham um conjunto de funções que ultrapassam tarefas de ministrar aulas. Para Pimenta (2002), ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar situações ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas, presentes nos contextos escolares e não escolares.

As funções que um educador deve desenvolver são tão amplas quanto seu conceito

e vêm se modificando na medida em que a sociedade avança e lhes apresenta novas exigências. Reportando-se a LDB, Veiga (2006a) afirma que, do ponto de vista da Lei nº 9.394/96, o art. 13 estabelece como incumbências dos professores: participar da elaboração do projeto pedagógico; elaborar e cumprir plano de trabalho; zelar pela aprendizagem dos alunos; estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento; ministrar dias letivos e horas-aula estabelecidas; participar integralmente dos períodos dedicados a planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional.

Isaia (2006) considera as funções básicas a serem desempenhadas pelos professores como intimamente relacionadas entre si e envolvem: formar profissionais para diversificadas áreas de atuação; formar futuros professores para a educação básica; gerar conhecimentos em seus domínios específicos, bem como saberes próprios de ser professor. Demo (2004) complementa esta ideia ao definir o ser professor como a capacidade de levar o aluno a aprender. Ação desencadeada para fazer com que o aluno avance porque aprendeu, adquiriu autonomia e não porque foi simplesmente “empurrado”. Marchesi (2006, p. 111-112), também vê o trabalho do professor dirigido além da tarefa de transmitir informações.

A tarefa que se espera de um professor é muito mais ampla que transmitir conhecimentos a seus alunos, o que, até há muito pouco tempo, era sua atividade principal e para a qual inicialmente se preparava. Agora são necessárias muitas outras habilidades, sem as quais é difícil conseguir que os alunos progredam na aquisição do saber: o diálogo com alunos, a capacidade de estimular o interesse por aprender, a incorporação das tecnologias da informação, a orientação pessoal, o cuidado com o desenvolvimento afetivo e moral, a atenção à

diversidade dos alunos, a gestão da aula e o trabalho em equipe.

A docência universitária é profissão que tem por natureza constituir processo mediador entre sujeitos essencialmente diferentes, professores e alunos, na busca e na conquista do conhecimento. No entender de Zabalza (2004), além de conhecer conteúdos, os docentes devem ser capazes de: propor e resolver problemas; analisar um tópico até detalhá-lo e torná-lo compreensível; observar a melhor maneira de se aproximar dos conteúdos e de abordá-los nas circunstâncias atuais (para isso, os professores devem ter diversas alternativas de aproximação); selecionar estratégias metodológicas adequadas e recursos que maior impacto possam ter como facilitadores da aprendizagem; organizar ideias, informações e tarefas propostas aos estudantes.

Os desafios que se apresentam aos professores, até então, não suficientemente refletidos por parte do corpo docente fazem com que se perca dentro da própria profissão, e não saiba como agir para resolver, de forma efetiva, todos os impasses que se apresentam. Para esse sentimento, alguns autores dão o nome de angústia pedagógica, como pode ser constatado no pensamento de Isaia (20006, p. 68)

Além do sentimento de solidão, os professores desenvolvem outro tipo que pode ser denominado de angústia pedagógica que combina solidão, desamparo e despreparo. Eles, em muitos momentos, estão conscientes da necessidade de transformar suas práticas, mas não sabem qual o caminho a percorrer. Assim, sentem necessidade de continuar sua formação e ainda precisam de uma condução pedagógica mais efetiva, a fim de que possam construir sua docência alicerçada em conhecimento pedagógico compartilhado, que lhes permita encontrar possíveis alternativas de transformação docente.

Bazarra (2008), tem convicção que a pequena-grande evolução de que a escola precisa nasce hoje das aulas; está dentro do professor. Não pertence ao mundo dos ministérios, dos conselhos, dos diretores das escolas, embora seu dever fosse canalizar, motivar, tratar com carinho essa energia. Entrar nesse movimento, recuperar, enfatizar o valor, a paixão pelo nosso trabalho exige mudar a mentalidade. Deixar de esperar bons tempos para escolher fazê-los possíveis.

Passamos nossos dias discutindo a formação, dedicamos nossa vida a oferecê-la a nossos alunos, sentimo-nos profissionais da educação superior, mas muito pouco refletimos detalhadamente sobre o que há por trás dessa palavra tão inclusiva e, às vezes, na prática, tão vazia. (ZABALZA, 2004, p. 37).

Nessa indiferença, nesse desconhecimento, há perda de valores, de identidade, autoestima. Perda como profissional e como pessoa. Transformamos escolas em pequenas ilhotas onde o que nos une é a gestão, a burocracia e, muito raramente, a pesquisa, a análise, a paixão por criar, por descobrir. A paixão por educar.

Exigências e desafios da docência

Em entrevista à revista *Veja*, Dr. Deepak Chopra, médico indiano famoso por sua visão abrangente do ser humano afirma que o bem estar não deve ser apenas físico, emocional, espiritual e mental, mas também financeiro, social e profissional. Essa satisfação, esse bem estar, tão necessário e almejado pelo corpo docente, deve partir dele mesmo, é equívoco esperar reconhecimento e valorização de pessoas e órgãos externos, a mudança tem que partir dos educadores a fim de alcançar a plenitude citada por Dr. Chopra. (*apud* ROVAI, 2010).

Em decorrência dos desafios e transformações da sociedade contemporânea, começaram a surgir alguns modelos para o “ser professor”. Na busca de melhoria, de definição de possível perfil do educador do século XXI, surge o conceito de professor reflexivo ou intelectual. Pimenta (2002a) entende que reflexividade é característica de seres racionais conscientes; os seres humanos são reflexivos, pensamos sobre o que fazemos. Consiste, precisamente, nesse processo de tomar consciência da ação, pensar sobre o que se faz. Conforme a ótica de Dewey (1959), o pensar reflexivo caracteriza-se por examinar mentalmente e dar considerações sérias e consecutivas a um assunto.

O pensamento ou a reflexão [...] é o discernimento da relação entre aquilo que tentamos fazer e o que sucede como consequência. [...] Na descoberta minuciosa das relações entre os nossos atos e o que acontece em consequência delas, surge o elemento intelectual que não se manifesta nas experiências de tentativa e erro. À medida que se manifesta esse elemento aumenta proporcionalmente o valor da experiência. Com isto, muda-se a qualidade desta, e a mudança é tão significativa que poderemos chamar reflexiva esta espécie de experiência - isto é, reflexiva por excelência. [...] Pensar é o esforço intencional para descobrir as relações específicas entre uma coisa que fazemos e a consequência que resulta, de modo a haver continuidade entre ambas. (DEWEY apud PIMENTA, 2002a, p. 57).

Segundo Perrenoud (2002), uma prática reflexiva pressupõe postura, forma de identidade, *habitus*¹. Sua realidade não é medida por discursos ou por intenções, mas pelo lugar, pela natureza e pelas consequências da reflexão no exercício cotidiano da profissão, seja em situação de crise ou de fracasso, seja em velocidade de cruzeiro. Um “professor

reflexivo” não para de refletir a partir do momento em que consegue sobreviver na sala de aula, no momento em que consegue entender melhor sua tarefa e em que sua angústia diminui. Ele continua progredindo na profissão mesmo quando não passa por dificuldades e nem por situações de crise, por prazer ou porque não o pode evitar, pois a reflexão transformou-se em identidade e forma de satisfação profissional.

Pimenta (2002a) afirma que é da natureza da atividade docente proceder à mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação humana dos alunos, questionando modos de pensar, sentir, agir e de produzir e distribuir conhecimentos. O desenvolvimento profissional para o educador reflexivo e intelectual transformador requer evolução constante. Assumir postura de inacabamento, em busca contínua de novos conhecimentos e aprendizagens é um dos pressupostos que o torna reflexivo e capaz de interferir pedagogicamente para a construção de nova cidadania.

O docente intelectual diferencia-se dos demais pela busca constante de conhecimento e atitudes que transformam. (GIROUX, 1997) Isso é verificado através da formação continuada, processo fundamental para o intelectualismo e não deve ser reduzida a mero meio de acumulação de conhecimentos e técnicas passivas mas como trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de identidade pessoal e profissional.

O docente universitário, ao buscar a concepção de intelectual transformador, de acordo com Giroux (1997), precisa ter visão ampla desse sentido, pois o intelectual transformador precisa conhecer interesses políticos e ideológicos que estruturam o meio profissional e reconhecer que na sala de aula existem relações sociais antagônicas. Obviamente, a busca por formar ou auxiliar

na formação de cidadãos ativos e críticos é desejo de todo docente que direciona suas atividades para mudança.

Pimenta (2002a) ainda ressalta que a prática reflexiva é entendida com um propósito claro: incluir problemas da prática em uma perspectiva de análise que vai além de nossas intenções e atuações pessoais. Implica colocar-se no contexto da ação, participar de atividade social e tomar decisões frente a elas. O docente reflexivo precisa aprender a questionar práticas em sala de aula, atitudes não apenas profissionais, mas pessoais também, precisa criar sentido nas suas ações, entender até onde está contribuindo para a evolução das pessoas ao seu redor, precisa não apenas saber como fazer, mas, também, entender o que faz, por que faz e dar sentido a esse fazer, não se limitando a repassar teorias prontas aos alunos, negando assim, o ato de refletir, questionar e duvidar dos fatos.

Na compreensão de Perrenoud (2002), encontramos essa ideia em todos os grandes pedagogos que, a seu modo, consideraram o professor ou o educador um inventor, pesquisador, improvisador, aventureiro que percorre caminhos nunca antes trilhados e que pode se perder caso não reflita de modo intenso sobre o que faz e caso não aprenda rapidamente com a experiência. Diante dessa complexidade, os docentes universitários, segundo Rovai (2010), passam a ter que aprender a lidar com classes numerosas, com grupos heterogêneos de estudantes, devendo ampliar-lhes o capital cultural, bem como compreender e corrigir lacunas e deficiências herdadas da formação anterior. Precisam despertar valores, desenvolver pensamento crítico, trabalhar interdisciplinarmente, introduzir metodologias ativas, avaliar formativamente, produzir ensino com pesquisa e, ainda, sobretudo, preparar alunos para obterem sucesso nos exames de desempenho.

Estimular educandos ao desassossego, instigar-lhes o raciocínio, fazer-lhes duvidar

de fatos apresentados, olhar sob outro ponto de vista, ouvir e refletir sobre opiniões contrárias, diferentes e só após formular a própria opinião. Para Santos (2001), desenvolver dimensões cognitivas do ser humano é formar a capacidade de pensar, de duvidar, de interrogar. Para isso, a escola, no lugar de dar respostas, deve incentivar perguntas.

Num momento onde o que se busca, se discute é a qualidade da formação acadêmica do estudante, não temos como nos furtar ao questionamento ou isolar da reflexão sobre a qualidade do docente universitário que contribui para a formação acadêmica do estudante. Questionar a formação do profissional sem levar em consideração as condições e os meios em que é oferecida por seus educadores parece ter pouco sentido. Para formar profissionais reflexivos, obrigatoriamente, também, temos que ser educadores reflexivos. Perrenoud (2002) afirma que só o formador reflexivo pode formar professores reflexivos, não só porque ele representa como um todo o que preconiza, mas porque ele utiliza a reflexão de forma espontânea em torno da pergunta, do debate, da tarefa ou de fragmento de saber.

No entendimento de Rovai (2010), a aprendizagem complexa e exigente de leituras, de ação sobre o mundo e de acompanhamento, seja por parte dos sujeitos que aprendem, dos sujeitos que ensinam e das instituições, é o mínimo que se exige para a formação que se autodenomina transformadora da realidade social. O ato de refletir sobre a prática não diz respeito apenas às teorias ou fatos marcantes do cotidiano e da história, e sim, à própria atividade do docente. Consciente da condição de ser inacabado, deve estar em constante busca e evolução, por isso reflexão sobre a própria prática é essencial para reconhecer acertos e erros e, principalmente, criar condições de corrigir lacunas que por ventura existirem ao longo da carreira.

É importante, a partir da formação inicial, criar ambientes de análises da prática, ambientes de partilha das contribuições e de reflexão sobre a forma como se pensa, decide, comunica e reage em uma sala de aula. Também é preciso criar ambientes para o profissional trabalhar sobre si mesmo, trabalhar seus medos e suas emoções, onde seja incentivado o desenvolvimento da pessoa, de sua identidade. (PERRENOUD, 2002, p. 18).

O que nos instiga a partir do contexto apresentado ao longo do texto é saber se os docentes que estão atuando nas instituições, independente de sua natureza², são detentores desse conhecimento, se estão conscientes da realidade que enfrentam e contribuindo de forma significativa na formação dos educandos, contribuição essa não apenas profissional, mas também humana e cidadã. Será que além do conhecimento sobre áreas específicas possuem também conhecimentos didático-pedagógicos necessários para formar discentes críticos, reflexivos, que possam contribuir e melhorar a situação do país em que vivem? Em síntese, preparado para exercício da cidadania plena?

Questionamo-nos se apenas conhecimento específico da área de atuação é suficiente para garantir intervenção qualificada do docente. Ao que nos parece, a interrogação já tem resposta e esta é de que algo a mais precisa ser oferecido pelos docentes que atuam no ensino superior, além de conteúdos específicos. Fica o desafio das Instituições buscarem alternativas de formação para seus docentes para que exerçam a docência em sentido pleno e não apenas como instrutores ou repassadores de conhecimentos elaborados e sistematizados por terceiros. Esta se constitui na meta prioritária para as Organizações que desejarem se consolidar como verdadeiras formadoras de sujeitos humanos e se diferenciarem daquelas que serão reconhecidas como “certificadoras” para o mercado de trabalho.

Formação para a docência universitária

O contexto encontrado no ambiente universitário nos revela que, de modo geral, não há preocupação maior com a formação para a docência no ensino superior. Não se questiona a relevância da preparação docente para atuar na formação universitária, o que importa é ser da área em questão ou que vai atuar. O cenário apresenta educadores sem formação adequada, carentes de fundamentos didáticos e pedagógicos, que reproduzem teorias sem se questionar sobre a sua efetividade, e pior, que pouco sabem do real significado e importância de “ser professor”.

Rovai (2010) aborda tal situação ao afirmar que carentes de formação pedagógica, docentes universitários, em geral, vinham sendo autodidatas ou reproduzindo práticas exitosas de profissionais bem sucedidos que lhes serviam de referência. Respeitados em áreas específicas de atuação, automaticamente, pareciam credenciados a entrar no campo da docência, convencidos de que possuíam repertório capaz de habilitá-los a enfrentar a sala de aula sem grandes problemas.

Na sociedade brasileira contemporânea novas exigências são acrescentadas ao trabalho dos professores. Com o colapso das velhas certezas morais, cobra-se deles que cumpram funções da família e de outras instâncias sociais, que respondam a necessidade de afeto dos alunos, que resolvam os problemas da violência, da droga e da indisciplina, que preparem melhor os alunos para a área da matemática, de ciências e tecnologia para colocá-los em melhores condições de enfrentar a competitividade. (PIMENTA, 2002, p. 14).

Como ser um profissional atuante capaz de desenvolver essas habilidades se não

disponemos de preparação específica para tal desempenho? Se não somos detentores de tal competência, como colocá-la à disposição dos discentes? Formar profissionais socialmente competentes inclui compromisso com profissionais que sejam competentes tecnicamente também (ROVAI, 2010). O professor universitário precisa reunir simultaneamente competências para extrair delas o potencial requerido para intervir proativamente na formação dos profissionais que buscam formação universitária.

Infelizmente docentes de nível superior atuam, de maneira geral, com base em lembranças de quando alunos ou utilizando conhecimentos subsunores, exclusivos da experiência profissional. Adotam e reproduzem teorias, conceitos, vivências que adquiriram ao longo de sua graduação e exercício profissional como verdades incontestáveis. Benedito (1995) observa que o

[...] professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata, ou [...] seguindo a rotina dos “outros”. Isso se explica, sem dúvida, devido a inexistência de uma formação específica como professor universitário. (*apud* PIMENTA, 2002, p. 36).

Ser educador, dentro dessa perspectiva, não é meta, sonho ou plano que se constitui como oportunidade que surge para esses profissionais e que aceitam por razões diversas como aumento de renda, status, até porque muitos se preocupam mais com a profissão que exercem enquanto atividade principal e não como professores.

Se trazem consigo imensa bagagem de conhecimentos nas suas respectivas áreas de pesquisa e de atuação profissional, na maioria das vezes nunca se questionaram sobre o que significa ser professor. Do mesmo modo, as instituições que os recebem já dão por suposto que o são, desobrigando-se, pois, de contribuir

para torná-los. Assim, sua passagem para a docência ocorre “naturalmente”; dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores! (PIMENTA, 2002, p. 104).

Na visão de Isaia (2006), normalmente professores definem-se a partir de suas áreas de conhecimento centrando-se mais nas especialidades, deixando para segundo plano a função docente.

Dito em termos simples, muitos professores universitários se autodefinem mais sob o âmbito científico (como matemáticos, biólogos, engenheiros ou médicos) do que como docentes universitários (como professor de...). Sua identidade (o que sentem sobre o que são, sobre o que sabem; os livros que lêem ou escrevem; os colegas com quem se relacionam; os congressos que frequentam; as conversas profissionais que mantêm, etc.) costuma estar mais centrada em suas especialidades científicas do que em suas atividades docentes. (ZABALZA, 2004, p. 107).

A preocupação de quem deseja atuar no ensino superior gravita em torno do conhecimento específico de uma área, pouco se preocupando com questões que envolvem processos de aprendizagem, em alguns casos, desconhecendo-os. Blegen e Cooper (1950) também constatam essa fragilidade na prática desenvolvida por docentes universitários quando afirmam:

Há mais de meio século, o *American Council on Education* concluiu que o professor universitário é o único profissional de nível superior do qual não se exige nenhum pré-requisito em termos de capacitação para o exercício das respectivas funções. O docente do ensino superior era apontado como um profissional que, embora muitas vezes competente em termos de conhecimentos específicos, revelava-se frágil quando se defrontava com estudantes em salas de

aulas e outras situações que envolviam o ensino e a aprendizagem. (*apud* ROVAI, 2010, p.126).

Pimenta faz refletir com uma pitada de ironia: “Nada precisa ser alterado, porque é ‘natural’ que não se necessite formar e profissionalizar professores, uma vez que eles já nascem sabendo.” (PIMENTA, 2002, p. 118). Isso faz pensar também nos mestrados e doutorandos que não estão se preparando para a vida acadêmica, pois, de modo geral, cursam cadeiras de áreas específicas. Na verdade, o programa é destinado a aprimorar o conhecimento que é proposto para sua pesquisa. O real objetivo é preparar pesquisadores e não professores. Pimenta (2002) considera que os programas de mestrado e doutorado em áreas diversas da educacional se voltam para formação de pesquisadores em seus campos específicos e não à formação de professores; permanecem sem condições institucionais de se formar na docência.

O ingresso na carreira docente pressupõe mestrado ou doutorado. Em razão disso, os professores iniciam a carreira docente em níveis avançados da progressão funcional, mas continuam sem preparação prévia para a docência, o que demanda a necessidade de constituí-la ao longo do tempo. (ISAIA, 2006, p. 66).

Veiga (2006) ressalta que a pós-graduação não prepara para a docência na Universidade. Volta-se para formação de pesquisadores em campos específicos e sem exigência quanto à formação pedagógica dos professores. A formação docente para a educação superior fica, portanto, a cargo das iniciativas individuais e dos regimentos das instituições responsáveis pela oferta de cursos de pós-graduação. As políticas públicas não estabelecem diretamente orientações para a formação pedagógica do professor universitário.

Os cursos de pós-graduação, responsáveis pela formação dos professores uni-

versitários, têm, por sua vez, priorizado a condução de pesquisas e a elaboração de projetos individuais (dissertações ou teses), pouco ou nada oferecendo aos pós-graduandos em termos de preparação específica para a docência. Dessa forma, terminam [...] por perpetuar a noção de que para ser professor basta conhecer a fundo determinado conteúdo, e no caso específico do ensino superior, ser um bom pesquisador. (PACHANE, 2006, p. 98).

A atual LDB (1996) trata da formação do docente do ensino superior como “preparação”. Não concebe a docência universitária como processo de formação, mas sim, como preparação para exercício do magistério superior, que deverá ser realizada, prioritariamente (não exclusivamente), em cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

O professor ingressa em departamentos que atuam em cursos aprovados, com disciplinas já estabelecidas: recebe ementas prontas, planeja individual e solitariamente e é nessa condição que deve responsabilizar-se pela docência que exerce. [...] Não recebe qualquer orientação quanto a processos de planejamento, metodológicos ou avaliatórios nem sequer necessita realizar relatórios [...] (PIMENTA, 2002, p. 107).

A maior crítica tecida pelos discentes é a respeito da falta de didática dos professores. Como não pensar no conhecimento didático-pedagógico? A produção científica como critério para avaliar o desempenho do professor é o mais adequado?

Ser docente ou ser um bom docente é diferente (porque requer diferentes conhecimentos e habilidades) de ser um bom pesquisador ou um bom administrador. Ser bom pesquisador é, de fato, importante, porém, não substitui, nem se iguala (seja em objetivos, habilidades, mentalidade, atuações específicas, seja

em conhecimentos necessários) ao fato de ser professor. [...] ter um alto nível de excelência como pesquisador não garante que a prática docente seja igualmente um sucesso. (ZABALZA, 2004, p. 108).

Precisamos de docentes com formação condizente ao cenário presente, comprometidos, que assumam a docência como carreira, que queiram saber sobre teorias e métodos, que saibam o que realmente significa “docência”, e, principalmente, que tenham responsabilidade e compromisso com ela. Educadores que desafiem alunos, que os questionem, que os façam duvidar das teorias já aprendidas, que os façam desaprender o mundo³ e reinventá-lo novamente com novos saberes e novas dúvidas.

Considerações finais

As transformações pelas quais o sistema universitário precisa passar são inúmeras e em vários aspectos, mas cremos que devam começar e pode ser mudando em relação à formação dos docentes. Começando por ela, nem todos os problemas irão se resolver, mas, talvez, as instituições possam ofertar formação mais comprometida e com maior qualidade aos discentes. O desafio é fazer com que educadores, não só da área da “educação”, tenham consciência da relevância de suas atitudes, de suas contribuições, que assumam a docência como profissão e não como atividade secundária, mesmo que seja exercida por algumas horas na semana.

Não se pode admitir que para desempenhar atividade tão importante na vida de pessoas, não só em termos profissionais, mas, principalmente, em termos humanos, seja isenta de preparação prévia. Faz-se urgente o acesso ao conhecimento e a saberes didáticos pedagógicos, que lhes permitem compreender a complexidade e relevância da tarefa que vão desempenhar, que lhes mostre o sentido do que é ser professor.

O que falta para essa transformação é comprometermos mais esses profissionais; é trazê-los para mais perto da “educação”, e para que isso aconteça, cremos que duas iniciativas sejam importantes. Primeiro, haver preparação específica para atuação em nível superior. Isso poderia se dar com um curso ou programa (após conclusão do programa de mestrado), onde profissionais que tenham interesse em ingressar no meio acadêmico façam cursos que lhes dêem acesso à aprendizagem sobre as ciências da educação. Segundo, avaliação sistemática do desempenho do trabalho docente, comprometida com dados reais e práticos, analisando a atuação junto aos alunos (sala de aula), além da valorização de pesquisas e publicações. Não estamos reduzindo a importância da pesquisa na profissionalidade docente, nem negando a relevância dos conhecimentos subsunores, e sim, afirmando a necessidade da formação voltada para a atuação no nível superior comprovando que, exclusivamente, o conhecimento específico obtido na formação inicial e no exercício da profissão não constituem plenamente a docência universitária, pois seu exercício exige mais do que isso.

NOTAS

¹ Conceito também abordado por Tardif (Saberes docentes e formação profissional, 2002) como um saber-ser e um saber-fazer, ao tratar da formação docente e seus saberes.

² Públicas, Privadas, Faculdades, Universidades.

³ Para ilustrar melhor esta ideia cabe resgatar o que Atiço Chassot (teórico e estudioso da educação) afirmou em recente conferência (04/11/11 – Frederico Westphalen/RS): “muitos docentes precisam deixar sua condição de ‘vegetativos culturais’ para reaprender o mundo em transformação.”

AUTORES

Franciele Wozniak - Licenciada em Pedagogia pela URI-Campus de Erechim/RS. E-mail: frawozniak@hotmail.com

Arnaldo Nogaro - Professor da URI –Campus de Erechim. Doutor em Educação – UFRGS. E-mail: narnaldo@uri.com.br

REFERÊNCIAS

BAZARRA, Lourdes. **Ser professor e dirigir professores em tempos de mudança**. São Paulo: Paulinas, 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9394. Brasília: 20 de dezembro de 1996.

DEMO, Pedro. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DEWEY, J. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo (uma reexposição). São Paulo: Nacional, 1959.

FERREIRA, Rodolfo. **O Professor invisível**: imaginário, trabalho docente e vocação. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

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

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

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

ISAIA, Silvia. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: **Educação Superior em debate 5** – docência na educação superior. Brasília: INEP, 2006.

MARCHESI, Álvaro. **O que será de nós, os maus alunos?** Porto Alegre: Artmed, 2006.

PACHANE, Graziela. Teoria e prática na formação de professores universitários: elementos para discussão. In: **Educação Superior em debate 5** – docência na educação superior. Brasília: INEP, 2006.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002a.

ROVAI, Esméria. **Competência e competências**: contribuição crítica ao debate. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Gislene. **Universidade formação cidadania**. São Paulo: Cortez, 2001.

VEIGA, Ilma Passos (org). **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. São Paulo: Papirus, 2006.

_____. Docência universitária na educação superior. In: **Educação Superior em debate 5** – docência na educação superior. Brasília: INEP, 2006a.

ZABALZA, Miguel. **O ensino universitário**: seus cenários e seus protagonistas. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.