

DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: REDIMENSIONANDO CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

Sofia de Evaristo Menescal Barreira

UFC / Doutoranda em Educação – UVA / Professora Assistente

FUNCAP / Bolsista – ufcsofia@yahoo.com.br

Introdução

A educação superior tem enfrentado o século XXI através de um momento de profunda reflexão diante de antigos desafios e de exigência para com os professores em relação às novas necessidades que decorrem das questões atuais, entre as quais destaca-se melhor qualidade no que o aluno aprende e apreende, de tornar esta aprendizagem significativa e capaz de contribuir para o desenvolvimento econômico atrelado à inclusão social, que viabilize a inserção no mundo do trabalho, possibilitando melhores condições ao exercício de uma cidadania verdadeiramente emancipada.

Vivencia-se um contexto mundial no qual os “impactos e perspectivas da revolução tecnológica¹, da globalização² e do neoliberalismo³ no campo da educação” (LIBÂNEO, 2003,

¹ Revolução tecnológica: considerando as “três revoluções científicas e tecnológicas da modernidade” (primeira no séc. XVIII e a segunda no séc. XIX), vivenciamos uma terceira (segunda metade do século XX), que tem por base, sobretudo, “a microeletrônica, a cibernetica, a tecnotrônica, a microbiologia, a biotecnologia, a engenharia genética, as novas formas de energia, a robótica, a informática, a química fina, a produção de sintéticos, as fibras óticas, os chips” (LIBÂNEO, 2003, p.62).

² Globalização: “(...) transformações econômicas, políticas, sociais e culturais do mundo contemporâneo (...) que decorrem, sobretudo, dos avanços tecnológicos, da reestruturação do sistema de produção e desenvolvimento, da compreensão do papel do Estado, das modificações nele operadas e das mudanças no sistema financeiro, na organização do trabalho e nos hábitos de consumo” (LIBÂNEO, 2003, p.51).

³ Neoliberalismo: “paradigma da liberdade econômica, da eficiência e da qualidade como mecanismo balizador da competitividade que deve prevalecer em uma sociedade aberta” (LIBÂNEO, 2003, p.93).

p.109) induzem o crescimento da procura por formação de nível de qualidade cada vez mais elevado, remetendo os docentes do ensino superior ao questionamento de saber se estão correspondendo às expectativas de desenvolvimento e inclusão social.

No âmbito das IES, e mais especificamente das universidades, os impactos da nova revolução tecnológica afetam, pelo menos, dois aspectos que são “o coração” (MASETTO, 2003, p.14) dessas instituições: a produção e socialização do conhecimento e a formação de profissionais. Na atualidade, as funções de produzir e divulgar conhecimentos não dependem única e exclusivamente das universidades, pois “podemos pesquisar em nossos computadores domiciliares ou profissionais, nos escritórios, nas empresas, nas ONGs, em casa, assim como podemos nos informar por meio dos canais abertos pela telemática”, possibilidade acessível tanto para professores quanto para alunos. Percebe-se, então, que “o papel do professor como apenas repassador de informações” está no seu limite.

Quanto às carreiras profissionais, continua Masetto, é imprescindível rever as propostas curriculares, inclusive com a participação/visão de outros especialistas atuantes nos diversos setores da sociedade em constante mudança, o que proporciona melhor coerência entre a formação e as necessidades do mundo do trabalho, que exige profissionais

(...) com capacidade para buscar novas informações, saber trabalhar com elas, intercomunicar-se nacional e internacionalmente por meio dos recursos mais modernos da informática; com capacidade para produzir conhecimento e tecnologia próprios que os coloquem, ao menos em alguns setores, numa posição de não-dependência em relação a outros países; preparados para desempenhar sua profissão de forma contextualizada e em equipe com profissionais não só de sua área, mas também de outras (pp.14-15).



É importante explicitar oposição a uma tendência – de-
corrente da política educacional brasileira – de “adaptação de
currículos e reconfiguração do ensino superior – distribuído
entre os que são para produzir conhecimento e os que são para
consumir conhecimento – no atendimento à lógica da nova
ordem capitalista da globalização”, como ressalta Fernandes
(1998, p.111), acreditando que esse tipo de política contraria a
própria universidade em seus “valores historicamente
construídos com muita luta e resistência, que são a essência de
sua natureza e de sua função social: o aprendizado do espírito
crítico e o exercício da autonomia”.

Esse contexto impõe uma análise profunda por parte
dos docentes do ensino superior, o que está brilhantemente
expresso no alerta de Gadotti quando considera que não se
pode mudar a história sem o conhecimento, mas tem-se que
“educar o conhecimento e as pessoas para tornarem-se sujei-
tos da sua história e intervir no mercado como sujeitos, e não
como povo sujeitado, massa de manobra da lógica interna
da razão econômica. O mercado precisa estar submetido à
cidadania” (2000, p.142).

Por estas razões, ressalta-se a importância de perceber o
mercado inserido no mundo do trabalho, no qual os demais
aspectos da sociedade e da vida humana e profissional são le-
vados em consideração, objetivando e priorizando desenvolver
e a emancipar os cidadãos. No âmbito dos cursos de formação
profissional, os docentes devem, então, inserir-se neste contexto
“partindo da compreensão da rede de relações que permeiam
e envolvem o professor e o conhecimento no mundo do tra-
balho” (LIMA, 2002, p.244).

Na intenção de promover formação profissional de ci-
dadãos capazes, inclusive, de perceber a estrutura desse mo-
delo de sociedade na qual vivem, o ensino superior necessita
ser redimensionado, exercendo o respeito ao pluralismo de
idéias e concepções, que potencializem aprendizagens signifi-

cativas, formação teórica e competência técnica e prática, passando a ter novos desafios no âmbito da docência estabelecida:

- a) formar indivíduos capazes de pensar e de aprender permanentemente (capacitação permanente) (...);
- b) prover formação global que constitua um patamar para atender à necessidade de maior e melhor qualificação profissional (...);
- c) desenvolver conhecimentos, capacidades e qualidades para o exercício autônomo, consistente e crítico da cidadania;
- d) formar cidadãos éticos e solidários. (LIBÂNEO, 2003, p. 53)

Nesse mesmo sentido, as preocupações explicitadas na Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI (UNESCO, 1998) destacam a urgente necessidade de redimensionamento do perfil do docente atuante no ensino superior, sinalizando a importância da competência pedagógica deste profissional diante dos seguintes desafios: educar e formar pessoas altamente qualificadas, incluindo capacitações profissionais mediante cursos que se adaptem constantemente às necessidades presentes e futuras da sociedade; prover oportunidades para a aprendizagem permanente; contribuir para a proteção e consolidação de valores sociais, tais como cidadania democrática, com perspectivas críticas, independentes e humanistas; implementar a pesquisa em todas as disciplinas e a interdisciplinaridade; reforçar os vínculos entre a educação superior, o mundo do trabalho e os outros setores da sociedade; implementar um novo paradigma de educação superior que tenha seu interesse centrado no estudante, o que exigirá reforma nos currículos, utilização de novos e apropriados métodos que permitam ir além do domínio cognitivo das disciplinas, em articulação com pertinentes métodos avaliativos; criar novos

ambientes de aprendizagem, que vão desde os serviços de educação à distância até as instituições e sistemas de educação superior virtuais.

Ressalta-se, entretanto, que um dos grandes obstáculos a esse redimensionamento do perfil docente sugerido é o próprio perfil docente exigido para o ingresso desse profissional nas IES.

Os tempos mudaram, o século virou, o mundo se transformou, algumas profissões não mais existem e muitas já sinalizam sua inserção no espaço profissional a ser ocupado por pessoas de nível cada vez mais elevado, que buscam sua formação inicial e continuada no âmbito das IES que, ironicamente, em sua maioria, não mudaram suas concepções de ensino e de profissionalização.

Neste contexto, destaca-se, entre outros fatores, os critérios de avaliação nos processos seletivos/concursos para docentes do ensino superior, que estabelecem como prioridade a posse de títulos acadêmicos e experiências profissionais – sem ressaltar o corporativismo acadêmico – em geral descomprometidos com as competências exigidas para efetivar a profissão docente, modelo este compatível com o início dos tempos em que se implantavam as primeiras universidades brasileiras. Aqui se recorre a Masetto (2003) que sugere

(...) refletir sobre a estrutura organizativa do ensino superior no Brasil, que desde seu início (e até hoje...) sempre privilegiou o domínio de conhecimentos e experiências profissionais como únicos requisitos para a docência nos cursos superiores; (...) modelo francês-napoleônico; (...) a crença de que “quem sabe, sabe ensinar” (p.11).

No início, os cursos superiores se direcionavam à formação de profissionais que exerçeriam determinada profissão, com funções previstas e sem muitas perspectivas de mudan-

ças, pelo menos em curto espaço de tempo. Os critérios para o convite e escolha de professores eram o bacharelado e exitosas experiências no campo profissional. Hoje, esses critérios parecem não ter sofrido muitas alterações, com exceção da exigência de títulos acadêmicos, sem predominância ou preocupação com a formação para a docência, interpretado por muitos unicamente para atender às formalidades das agências reguladoras e financiadoras oficiais.

Em paralelo, a velocidade das inovações tecnológicas em um mundo globalizado e pessoas e sociedades interconectadas têm induzido à reorganização dos processos formativos e seus reflexos no ensino superior estão sendo vivenciados, por exemplo, através de exigências legais⁴ e legítimas que propõem, por exemplo, a reformulação curricular dos cursos de graduação, redimensionando a concepção de profissionalização nas mais diversas áreas da academia.

No entanto, mais uma vez se tem percebido que um dos principais – obviamente não o único – entraves para a elaboração e efetivação de novos projetos político-pedagógicos tem sido a pouca – e por vezes nenhuma – formação e competência docente diante do contexto profissional e dos sujeitos envolvidos no ensino superior.

Os alunos, em especial, com seus saberes e expectativas buscam uma profissionalização articulada ao mundo do trabalho para onde se destinam, seja para assumirem algum emprego – apesar da pouca oferta – seja para prestarem serviços e assim por diante.

A questão do pouca oferta de emprego, por exemplo, que é uma realidade e alguns até defendem o fim do emprego (BRIDGES, 1995), remete a perguntar se no âmbito das propostas curriculares dos cursos de graduação existe preocupação

⁴ Nova LDB 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e demais Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação dela decorrentes.



em oferecer subsídios teóricos e práticos para que os alunos sejam capazes de um dia, por opção pessoal, serem empreendedores e gerenciarem uma iniciativa própria e autônoma para que sua fonte de renda não dependa exclusivamente de atividades que venham a desenvolver em empregos já formalizados no mundo do trabalho.

Percebe-se, isto sim, que há uma relação de distância, conforme Fenstermacher (1994), Wideon et allii (1998), Schön (1983), Zeichner & Hoeft (1996), entre os saberes profissionais e os conhecimentos universitários veiculados nos cursos de formação. Neste sentido, Tardif afirma que

(...) a prática profissional nunca é um espaço de aplicação dos conhecimentos universitários. Ela é, na melhor das hipóteses, um processo de filtração que os dilui e os transforma em função das exigências do trabalho; ela é, na pior das hipóteses, um muro contra o qual vêm se jogar e morrer conhecimentos universitários considerados inúteis, sem relação com a realidade do trabalho (...) nem com os contextos concretos do exercício da função (2002, p.257).

Em outras palavras, mas ainda com o mesmo questionamento ao abordar os problemas epistemológicos do modelo universitário de formação, Tardif referencia o pensamento de Wideon et alii (1998), apontando a existência de um “modelo aplicacionista” em muitas universidades, “idealizado segundo uma lógica disciplinar e não segundo uma lógica profissional”, caracterizando-se como “monodisciplinar, fragmentado e especializado, (...) regido por questões de conhecimento e não por questões de ação”, no qual

(...) os alunos passam um certo número de anos a assistir aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida, ou

durante essas aulas, vão estagiar para “aplicarem” esses conhecimentos. Enfim, quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos proposicionais não se aplicam na ação cotidiana. (2002, p. 270)

Com raras exceções e embora orientados por projetos político-pedagógicos “inovadores”, nos cursos de nível superior percebe-se continuar existindo ou predominando uma maneira de conceber a formação que expressa desarticulação entre as disciplinas que compõem os currículos.

É importante refletir, então, sobre as concepções de “grandes” curriculares ainda existentes na realidade dos cursos das IES, muitas vezes caracterizados pelo distanciamento diante das demandas que a realidade apresenta. No interior das instituições formadoras, faz-se necessário redimensionar a atual lógica curricular, pois como ressalta Nóvoa, é preciso conjugar a ‘lógica da procura’ com a ‘lógica da oferta’, “não esquecendo nunca que a formação é indissociável dos projectos profissionais e organizacionais” (1997, p.31).

Embora vivenciando um momento de questionamentos entre as teorias críticas e pós-críticas de currículo (SILVA, p.147), ambas têm em comum a afirmativa de que “o currículo é uma questão de saber, identidade e poder”. Isto reforça a necessidade de uma melhor percepção sobre a importância que as proposições curriculares têm no âmbito dos cursos, motivo pelo qual deve-se questionar o tipo de conhecimento estabelecido como o mais importante, perguntando-se para quem este conhecimento é mais importante, quem determinou que é mais importante e com base em que referenciais o determinou.

Ao responder a estas questões, em decorrência de investigações e reflexões coletivas, é possível sinalizar a serviço de quem estão os saberes presentes nos cursos de nível superior, que identidades pretendem formar e que tipo de poder preten-



dem fortalecer, determinando, assim, os resultados observáveis formal e/ou informalmente no cenário do exercício profissional.

No desenvolvimento das disciplinas, as concepções de aula, por exemplo, nem sempre explicitam um trabalho integrado e coletivo. A interdisciplinaridade, possível entre as áreas de especialidade dos docentes, poderia contribuir para que as aulas se tornassem momentos de aprendizagem significativa. Essa se efetivaria como práxis docente que viabilizaria uma formação capaz de proporcionar melhor aprendizagem e atuação profissional diante dos diversos contextos que as profissões apresentam, complexos e muitas vezes problemáticos.

Como sugere Dias Sobrinho (1998, p.145), deve-se ensinar com todo o rigor possível os conhecimentos de uma disciplina, mas também é necessário “conhecer e implementar as redes de significação e prática social desses conhecimentos (...) e, ao mesmo tempo, formar pessoas com a percepção do sentido ético e político de seu trabalho científico”.

Diante das competências demandadas nos novos tempos, que se referem, ainda, a “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser” (UNESCO)⁵, uma outra restrição pertinente à ação docente no ensino superior refere-se à coerência em avaliar o processo ensino-aprendizagem, visto que a avaliação continua considerada por muitos professores como o “calcanhar de Aquiles” da prática docente, explicitando práticas avaliativas que, muitas vezes, estão fundamentadas em concepções direcionadas unicamente para classificar, selecionar, comparar, excluir ou, ainda, cumprir exigências burocráticas.

As dificuldades em perceber, compreender e utilizar diferentes e mais coerentes concepções de avaliação – tais como a diagnóstica, a dialógica, dentre outros nomes que variam

⁵ Definidos como os quatro pilares da educação, pelo documento Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (DELORS, 2001).

conforme alguns estudiosos – ainda persistem no conjunto da maioria dos docentes no ensino superior, desperdiçando enorme oportunidade de elevar o nível do ensino e da aprendizagem. Talvez não percebam ainda que, regra geral, o nível de aprendizagem dos alunos é diretamente proporcional ao nível de competência docente.

Como um dos fatores de maior entrave para o estabelecimento de propostas avaliativas inovadoras, atuais e comprometidas com a aprendizagem dos alunos – e não com a reprovação – coloca-se a interação professor-aluno e aluno-aluno como vulneráveis diante da permanência, em muitas situações, de concepções de avaliação como instrumento de poder.

Gerando uma relação autoritária prejudicial às próprias necessidades de motivação e prazer diante do que deve ser aprendido, o mais grave ainda é que torna distante atingir seu objetivo primeiro, qual seja o de acompanhar e diagnosticar sucessos e entraves do processo de ensino e aprendizagem e utilizar-se desses resultados, a tempo, para redimensionar algum elemento previamente estabelecido no seu planejamento de ensino, que por isto mesmo deve ser flexível.

Sinalizando preocupações semelhantes, Tavares (2001) alerta para o fato de que se a universidade pretende continuar sendo “um dos grandes lugares de difusão, estudo e reflexão, de produção, de criação e invenção científica, de desenvolvimento das artes, das técnicas e do progresso sócio-econômico, cultural e humano”, necessita urgentemente repensar a sua estruturação em todos os sentidos,

(...) terá que levar uma grande volta, quiçá uma verdadeira ‘transmutação genética’ que se repercute ao nível psicológico, epistemológico, sociológico, organizacional, axiológico, cultural, humano. (...) Este é, na verdade, o grande desafio que, hoje, se lhe coloca e que não poderá deixar de enfrentar com realismo, discernimento e determinação. (p.32)

As considerações anteriormente elaboradas remetem à necessidade de professores mais preparados para os desafios do cotidiano docente no ensino superior. Em outras palavras, fica explícita a necessidade da docência ser estabelecida como profissão, o que faz parte de um movimento nacional e internacional, no qual podem ser destacados estudiosos como Anastasiou (2004), Cunha (1998, 2001), Dias (2004), Isaía (2001), Libâneo (2001), Masetto (1998, 2003), Morosini (2001), Nóvoa (1997), Pimenta (2002), Ramalho (2003), Tardif (2002) e Veiga (2005), entre outros.

Segundo Tardif (2002, p. 247-249), esta questão tem sido prioritariamente pensada em um horizonte comum para o qual convergem os dirigentes políticos da área de educação, as reformas das instituições educativas e as novas ideologias da formação e do ensino, para que este possa deixar de ser um ofício para tornar-se uma verdadeira profissão.

Entretanto, por parte dos dirigentes das políticas educacionais brasileiras esse movimento ainda é percebido de forma tímida e meio descomprometida, diferente de outros segmentos de educadores que vêm se mobilizando neste sentido.

Percebe-se que o debate sobre a profissionalização para a docência no ensino superior intensificou-se consideravelmente nesta última década, estando bem mais presente nas preocupações de pesquisadores, formadores de formadores e instituições, nacionais e internacionais.

Nessa direção, pode-se citar reflexões compartilhadas nacionalmente, no XI ENDIPE (2002)⁶, ao considerar a existência de grande parcela de professores do ensino superior que apresentam “despreparo para a docência” (GONÇALVES ROSA, 2003, p.165), bem como internacionalmente, no documento da *Conferência Internacional sobre Ensino Superior – uma perspec-*

⁶ XI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), ocorrido em Goiânia, de 26 a 29 de maio de 2002.

tiva docente (Paris, 1997) que, como aponta Pimenta e Anastasiou (2002, p.38), expressa preocupações com o ensino nas universidades e outros temas até então ausentes no panorama das discussões.

A necessidade de “diferenciar *profissão docente de ocupação na docência*” foi, inclusive posta por Anastasiou (2004, pp.61,62), no XII ENDIPE⁷, quando destacou a inadequada relação entre a competência para a docência no ensino superior e o perfil do profissional que ingressa nas IES, “principalmente considerando os critérios utilizados para selecionar os profissionais de diferentes áreas que passam a ‘dar aulas’ na universidade”.

Sugerindo ser necessário caracterizar os elementos constitutivos de uma profissão e, em especial, da ação profissional docente, esta preocupação remete às inúmeras indagações que têm sido postas sobre os processos seletivos para docentes do ensino superior, pelo fato das pontuações mais elevadas continuarem referindo-se à titulação e à produção científica, questionando-se em que nível a aula didática/prática é considerada fator de relevância para a aprovação final do candidato.

As IES têm sido alvo de questionamentos sobre a própria identidade profissional dos seus docentes, a qual deve ser aprendida, fundamentalmente, através da reflexão sobre os saberes que utiliza na prática, seus significados na história da sua formação e sua significação diante dos profissionais que forma.

Como lembra Pimenta e Anastasiou (2002) e Nóvoa (1992), os processos de profissionalização interagem com sujeitos contextualizados e historicamente situados, possuidores de saberes específicos e de necessidades igualmente específicas, para as quais os formadores devem estar competentemente preparados.

Essas reflexões subsidiam o necessário e urgente repensar dos processos pedagógicos implementados nas universida-

⁷ XII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), ocorrido em Curitiba, de 29 de agosto a 1º de setembro de 2004.

des, os quais devem ser caracterizados como “políticas, (re)visão teórica e encaminhamentos de formas de ensinar e aprender, mais e melhor, mais diferenciadas e condizentes com a nova realidade”, aspectos estes intrinsecamente “articulados com nossavisão de mundo, com nossas concepções acerca de indivíduo, sociedade e educação e que constituem a fundamentação dos objetivos estratégicos de todo e qualquer trabalho educativo, em toda e qualquer área do conhecimento” (DIAS, 2004).

Percebe-se, então, que historicamente parece não haver exigência de formação docente para o ingresso de professores nas IES, pois embora o Art. 66 da LDB 9394/96 estabeleça que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”, isso não garante que as competências requeridas para a ação docente estejam presentes nas propostas curriculares destes cursos.

O que se constata mais freqüentemente é a introdução de disciplinas denominadas Metodologia do Ensino Superior, Didática do Ensino Superior, Estágio de Docência – agora exigido para os que recebem bolsa de estudos da CAPES, que por si só não são capazes de capacitar para a vida docente no ensino superior.

Na maioria das vezes assemelha-se mais à Didática Geral, sem vínculo direto com as especificidades e necessidades da docência nas diferentes áreas do conhecimento, além de possuir reduzida carga horária – em geral 64h/a – diante da complexidade implícita na formação docente.

Outra observação relevante refere-se ao fato de que, após cursar referidas disciplinas o professor passa a efetivar sua prática docente sozinho, isolado pedagogicamente de seus pares, em meio a dúvidas e reflexões que o próprio cotidiano impõe e que não são plenamente previsíveis, pois interage com sujeitos e contextos diferenciados em função das realidades nas quais a educação está inserida. Por esse motivo, não é suficiente

(...) oferecer só cursos esporádicos sobre planejamento, avaliação e outros assuntos referentes à ação docente. O processo para tornar o professor reflexivo sobre sua própria prática pedagógica demanda projetos que envolvam os docentes em encontros com espaço para que possam colocar suas dificuldades e coletivizar seus êxitos. (BEHRENS, 1998, p.66)

Em termos de legalidade, podemos considerar alguns direcionamentos promissores na nova LDB, voltados para a melhoria da formação docente – além dos já apontados anteriormente – que se referem ao “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (Art. 67, II), bem como ao “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho” (Art. 67, V).

Entretanto, continua-se sem perceber os direcionamentos necessários para que no âmbito desses estudos e cursos seja realizada uma formação que contemple o aprofundamento dos conhecimentos específicos de cada área tanto quanto dos conhecimentos docentes.

Neste sentido, ao abordar questões pertinentes ao docente universitário, Morosini (2001) ressalta que a nova LDB, no entanto, “se abstém no plano da formação didática” do professor do ensino superior, de acordo com o artigo 52, incisos II e III:

As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracteriza por:

(...) II – um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; III – um terço do corpo docente em regime de tempo integral. (LDB 9394/96)

Conforme Demo, “faz-se justiça às exigências modernas de aprendizagem, que consagram o professor como alguém especializado, mais do que todos, em aprender (...)” (1997, p.47,48). Conhecer, entretanto, a legalidade e igualmente a legitimidade com as quais estes avanços são efetivados na realidade da vida profissional dos formadores é fundamental para ampliar o conhecimento sobre a sua formação e o seu fazer.

Não se pode negar a importância da legislação educacional para os direcionamentos de novos rumos da formação para a docência, embora se saiba que, quase sempre, ela aponta “rancos e avanços” (DEMO, 1997).

No entanto, sabe-se igualmente que as configurações que os cursos de formação para a docência vão delineando ao longo da história são consequências da sua legalidade e mais ainda da sua legitimidade, sendo reelaborada ou redesenhada a partir do oficial e muito do “oficioso”. Ou seja, deve-se louvar os avanços postos pela nova legislação implementada a partir de 1996 e não se sentir acuado diante dos entraves postos por algumas omissões que a própria realidade dinâmica de atuação dos educadores brasileiros vai tratando de reverter.

Recorrendo novamente ao pensamento de Demo: “Não importa. O mais importante não está na lei. Como diz Drummond de Andrade: ‘As leis não bastam. Os lírios não nascem das leis’” (p.87).

No entanto, não se quer dizer que se deve ter uma postura passiva diante do que já está posto, muito pelo contrário, a postura deve ser a de não desistir apenas porque a legislação é incompleta frente aos anseios dos educadores que buscam na educação um projeto de emancipação cidadã.

Como bem aponta Saviani (1997), existe, isto sim, a necessidade de uma postura de “resistência ativa, através de organizações coletivas”, ocupando “os espaços deixados pelas diversas lacunas ou omissões do texto da lei” (pp. 235-236).

Todas as críticas e considerações postas conduzem ao urgente redimensionamento da atuação do professor no ensi-

no superior, o qual perpassa fundamentalmente pela necessidade de se organizar caminhos para a sua profissionalização, levando em consideração a revisão de algumas questões pertinentes – dentre outras existentes – como formas de ingresso no magistério superior, avaliação docente na IES, formação inicial e continuada e progressão funcional.

Em decorrência, busca-se a possibilidade de maior e melhor aproximação entre os desejos e necessidades pessoais e profissionais dos alunos e a formação profissional de nível superior. Conforme ressalta Masetto, “não porque o que até aqui aprendemos ou fizemos foi algo ruim ou pernicioso, mas porque o mundo se transformou (...) trazendo de arrastão, nessa evolução, a necessidade de modificarmos nosso ensino superior e nossa ação docente nesse mesmo ensino” (2003, p.17).

Embora a atual realidade apresente, de um lado, esse panorama aqui explicitado e preocupante, esse mesmo contexto sinaliza, do outro lado, um feliz incômodo exteriorizado por alguns educadores diante da necessidade de redimensionamento da ação docente, que impulsiona um movimento de discussões, pesquisas, reformulações curriculares e reelaboração de projetos pedagógicos que dêem conta de responder às necessidades postas pela sociedade e o mundo do trabalho.

Neste mesmo sentido, Tavares acredita que:

(...) embora com dinâmicas e entusiasmos diferenciados nas várias instituições em função do peso e dos constrangimentos das suas tradições, a universidade está a mudar profundamente reanalisando o sentido da sua missão e adequando a sua administração, organização e gestão escolar e curricular, pedagógica, científica, de investigação e gestão universitária, às exigências dos novos tempos. (2001, p.31)

Com certeza, esse momento histórico de muitas e aceleradas mudanças remete desafios urgentes à educação superior

e à atuação de seus professores, tornando evidente que a profissionalização para a docência é considerada um dos fatores capazes de proporcionar maior aproximação entre a formação e a atuação profissional no mundo do trabalho, pela possibilidade de melhor compreensão dos fins e meios do processo de formação.

Obviamente, tudo isso gera insegurança e incerteza próprias do sistema de vida humana que presenciamos e para o qual nós, educadores, devemos estar atentos para compreendê-lo e enfrentá-lo com bastante competência e harmonia. Citando Morin (2001, p.16): “É preciso aprender a navegar em um oceano de incertezas em meio a arquipélagos de certezas”.

Referências Bibliográficas

ANASTASIOU, L. das G.C. *Didática e ação docente: aspectos metodológicos na formação dos profissionais da educação*. In: ROMANOWSKI, J.P.; MARTINS, P.L.O.; JUNQUEIRA, S.R.A. (orgs.) **XII ENDIPE – Conhecimento local e conhecimento regional: pesquisa, didática e ação docente**. Vol.1. Curitiba: Champagnat, 2004.

BEHRENS, M.A. A Formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, M.T. (org.). **Docência na universidade**. São Paulo: Papirus, 1998.

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº9.394/96**. Brasília: D.O.U. de 23.12.1996.

BRIDGES, W. **Um mundo sem empregos. JobShift**. São Paulo: Makron Books, 1985.

CUNHA, L.A. **A universidade temporâ – o ensino da colônia à era de Vargas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

CUNHA, M.I. da. Aportes teóricos e reflexões da prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários. In: MASETTO, M.T. (org.). **Docência na universidade**. São Paulo: Papirus, 1998.

_____.Ensino como mediação da formação do professor universitário. *In: MOROSINI, M.C. (org.). Professor do ensino superior: identidade, docência e formação.* 2ª ed. Brasília: Plano, 2001.

DELORS, J. (org.). **Educação – Um tesouro a descobrir.** 5ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 2001.

DEMO, P. **A nova LDB: ranços e avanços.** 2ª ed. São Paulo: Papirus, 1997.

DIAS, A.M.I. *O que são Processos Pedagógicos?* *In: Processos Pedagógicos para uma Ética Planetária.* Revista de Educação AEC. Ano 33, Nº130 – janeiro/março 2004. Editora Salesiana. Brasília: AEC, 2004.

DIAS SOBRINHO, J. Pós-graduação, escola de formação para o magistério superior. *In: SERBINO, R.V. et al. (orgs.). Formação de professores.* São Paulo: Editora UNESP, 1998.

FENSTERMACHER, G.D. The knower and the known – the nature of knowledge in research on teaching. *In: TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional.* Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

FERNANDES, C.M.B. Formação do professor universitário: tarefa de quem? *In: MASETTO, M.T. (org.). Docência na universidade.* São Paulo: Papirus, 1998.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GONÇALVES ROSA, D.E. Investigação-ação colaborativa: uma possibilidade para a formação continuada de professores universitários. *In: TIBALLI, E.F.A.; CHAVES, S.M. (orgs.). Concepções e práticas em formação de professores – diferentes olhares.* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ISAIA, S.M. de A. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. *In: MOROSINI, M.C. (org.).*

Professor do ensino superior: identidade, docência e formação. 2^a ed. Brasília: Plano, 2001.

LIBÂNEO, J.C. Adeus professor, adeus professora? – novas exigências educacionais e profissão docente. 5^a ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J.F.de; TOSCHI, M.S. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, M.S.L. Práticas de estágio supervisionado em formação continuada. *In: Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos.* XI ENDIPE. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MASETTO, M.T. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. *In: MASETTO, M.T. (org.) Docência na universidade.* São Paulo: Papirus, 1998.

MASETTO, M.T. Competência pedagógica do professor universitário. São Paulo: Summus, 2003.

MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 4^a ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2001.

MOROSINI, M.C. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. *In: MOROSINI, M.C. (org.). Professor do ensino superior: identidade, docência e formação.* 2^a ed. Brasília: Plano, 2001.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In: NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e sua formação.* 3^a ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L. das G.C. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas.** São Paulo: Autores Associados, 1997.

SCHÖN, D.A. **Formar professores como profissionais reflexivos.** In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação.** 3^a ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. The reflective practitioner. In: TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

SILVA, T.T. da. **Documentos de identidade – uma introdução às teorias do currículo.** 2^a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; GAUTHIER, C. Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec. In: TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TAVARES, J. Construção do conhecimento profissional no ensino superior. In: TAVARES, J.; BRZEZINSKI, I. **Conhecimento profissional de professores – a práxis educacional como paradigma de construção.** Fortaleza: Ed. Demócrito Rocha, 2001.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: visão e ação.** Paris, 1998.

WIDEEN, M.; MAYER-SMITH, J.; MOON, B. *A critical analysis of the research on learning to teach: making the case for an ecological perspective on inquiry.* Apud TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

ZEICHNER, K.M.; GORE, J. Teacher socialization. In: HOUSTON, R. (org.) *Handbook of research on teacher education.* apud IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional. Formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2001.

ZEICHNER, K.M.; HOEFT, K. Teacher socialization for cultural diversity. In: TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Rio de Janeiro: Vozes, 2002.