



DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DA DOCÊNCIA SUPERIOR

Cláudia Ibiapina Lima

Universidade Federal do Ceará
claudia_ibiapina@yahoo.com.br

Introdução

Além de um ato de conhecimento, a educação é também um ato político. É por isso que não há pedagogia neutra. (Paulo Freire).

A educação e a teorização do conhecimento são elementos imprescindíveis para o desenvolvimento socioeconômico, cultural e político do Estado, seja desenvolvido ou em desenvolvimento. Reconhecemos que a instituição de educação superior, quando associada ao ensino e à pesquisa, como no caso das universidades, contribui de maneira forte e determinante para a formação do capital humano, incrementando suas riquezas materiais.

O panorama do século XXI apresenta imensas evoluções e traz à tona práticas irreversíveis tanto para o homem como para a sociedade. Ao ingressarmos na sociedade do conhecimento, em que o desenvolvimento científico e o tecnológico ocorrem de forma acelerada, as novas tecnologias de comunicação e informação provocam fortes mudanças no mundo do trabalho e na própria vida social. Hoje, carecemos de um homem que domine determinadas habilidades e competências adquiridas por meio da educação, para que possa se engajar, de maneira crítica e reflexiva, no meio social.

Conseqüentemente, no atual cenário, a formação docente vem sendo objeto de muitos estudos, discussões



e debates em diversos espaços da sociedade, notadamente em espaços como associações, fóruns e instituições de ensino superior, que buscam estabelecer o papel da docência na sociedade, sua posição nos encaminhamentos do processo de ensino-aprendizagem e sua importância no processo de transformação social.

Logo, “educar” na sociedade contemporânea vai além da instrução, pois significa formar o homem para que possa enfrentar os desafios da sociedade. Desse modo, faz-se necessário aproximarmos a educação da contemporaneidade, cuja essência parte da necessidade de empreender aos discentes as habilidades e competências para um novo conhecimento.

A Gestão Universitária – o Controle Estatal

A atual ordem econômica está acordada na globalização, com forte disposição na transnacionalização, em que os tratamentos internacionais afetam a relação estado-universidade, estando presente na avaliação da educação superior como instrumento privilegiado de regulação, o “Estado Avaliador”.

Esse ponto de vista globalizado alarga-se à educação, e as teorias pós-modernas sobre a universidade passam a ser disseminadas, no campo da ciência, transformadas pela sociedade. Estamos na era da informação, na qual o conhecimento é fragmentado por sua instrumentalização e por sua concepção como *commodity* (mercadoria). Nesse contexto histórico-social anterior, o cerne da universidade era a construção da narrativa global, tornando a instituição irrelevante para as demandas políticas e culturais da condição pós-moderna. A universidade



pós-moderna contesta o conhecimento global e passa a reconhecer a urgência de conhecimentos locais, devido à diversidade de modelos de universidades.

No período de 1964 a 1985, vigorou no Brasil o regime militar, no qual a política educacional era submeter a educação à produção, ou seja, seguir o modelo de eficiência de uma empresa privada na produção de ciência, tecnologia, mão-de-obra adequada e necessária ao mercado, além do controle ideológico e das racionalizações administrativas.

Desse modo, o regime militar exercia um forte controle ideológico para obter maior eficiência sobre as instituições de ensino superior tanto na esfera administrativa como na docência e na pesquisa.

Na década de 1980, a crise econômica mundial e o colapso do regime militar brasileiro trouxeram, à tona, o assunto da avaliação da educação superior. Percebemos que a intenção de avaliar não garantiria a qualidade da educação, mas daria força ao “Estado Avaliador”, pois seus aspectos significativos estavam atrelados às políticas governamentais e direcionados à economia.

A partir da década de 1990, sentimos um forte controle estatal sobre a educação superior em razão de modelos autoritários. Ganha força o “Estado Avaliador”, no sentido de responsabilização (*accountability*), isto é, a obrigação de provar que os resultados obtidos e mensuráveis correspondem a certos padrões externamente convencionados (DIAS SOBRINHO, 2003).

No ano de 2002, algumas medidas são tomadas no processo avaliativo estatal. Decorrente de estudos e acordos internacionais, em 2004, é criado o atual Sistema Nacional de Avaliação de Educação Superior (SINAES).



Instituições Superiores e Docência: Aspectos Legais

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabeleceu, no Art. 66, que a preparação para o exercício do magistério superior “far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Sabemos, no entanto, que os programas existentes de pós-graduação são focados na formação de pesquisadores em campos específicos e que não há exigência quanto à formação pedagógica de docentes ou futuros docentes. No Art. 52, incisos II e III, lê-se que as universidades, sendo “instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano”, se caracterizam, entre outros aspectos, por terem em seu quadro “um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado” e “um terço do corpo docente em regime de tempo integral”. O Art. 88, parágrafo 2º, estabelece para as universidades o prazo de oito anos para que cumpram o disposto nos incisos II e III do Art. 52.

Hoje, ao analisar o Cadastro Nacional de Docentes, percebemos que ocorreu um esforço significativo na qualificação; não veio, entretanto, acompanhado dos elementos mais importantes de sua contrapartida, que são a fixação institucional do professor e a criação de condições adequadas de trabalho acadêmico. Também notamos um grande número de professores temporários/horistas, com carga horária parcial e, de forma expressiva, professores contratados recentemente, com vínculo inferior a cinco anos.

Por conta da sensível crise financeira, o mercado de trabalho no meio educacional gera uma rotatividade de



profissionais, principalmente nas instituições privadas, afetando o sistema da educação brasileira.

De acordo com a LDB, no Art. 13, incisos I, II e VI, os docentes incumbir-se-ão de “participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino”, “elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino” e “colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade”. Percebemos que, no mundo contemporâneo, a docência é o trabalho dos professores, uma vez que passam a desempenhar um conjunto de funções que ultrapassam a tarefa exclusiva de ministrar aulas.

Segundo o autor Zabalza (2004), atribuem-se três funções aos professores universitários: o ensino (docência), a pesquisa e a administração em diversos setores da instituição. Acrescenta-se, ainda, a de orientação acadêmica, como: monografias, dissertações e teses.

Na década de 1990, o aparato burocrático existente aprimora-se e se amplia, criando um sistema nacional de avaliação da educação superior – conjunto de processos de avaliação, integrado por: a) censo da educação superior; b) avaliação institucional; c) Exame Nacional de Cursos (ENC)/Provão; d) avaliação das condições de ensino, que são realizadas pelo INEP; e) a avaliação da pós-graduação, feita pela CAPES.

O Estado busca a legitimação do controle avaliativo com a inclusão de membros da comunidade científica no processo. É o caso da avaliação do ensino superior, que abarca a Avaliação das Condições de Ensino (ACE) por uma Comissão de Especialistas (CEE), e de outros mecanismos.

Em 2004, instituiu-se a Lei nº 10.861, criando o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SI-



NAES), com o objetivo de melhorar a qualidade da educação superior e de orientar a expansão, respeitando a diversidade, a autonomia e a identidade das instituições. Sua coordenação é realizada pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), cujo órgão executor é o INEP.

Desafios e Consequências da Docência

Os professores ao ingressarem no ensino superior passam a exercer a docência respaldada apenas em vertentes naturais, saberes advindos do senso comum da prática educativa, e na experiência passada como aluno do ensino superior. Assim, assumem, desde o início da carreira, inteira responsabilidade de cátedra, sem contar com o apoio de professores mais experientes e espaços institucionais voltados para a construção conjunta dos conhecimentos relativos a ser professor (ISAIA, 2003).

O fato de os professores não considerarem a especificidade própria à educação superior e não compreenderem que seu regulamento epistemológico e metodológico é qualitativamente diferente do da educação básica representa outra dificuldade. A Instituição de Ensino Superior (IES) tem sua própria cultura epistemológica – sua maneira de compreender e manifestar a teoria assumida em ação – que pressupõe um conjunto de procedimentos básicos, identificados por meio de regras educacionais que têm funções tanto sociais quanto cognitivas.

Essas regras representam o conjunto de convenções acadêmicas e envolvem a normatização do conhecimento científico pela definição da rotina das aulas/procedimentos, da organização da sala de aula, da listagem de conteúdos, dos tipos de avaliação, dos espaços



possíveis de articulação entre professores e alunos, da dinâmica institucional e dos objetivos que cada instituição pretende alcançar. Toda arquitetura pedagógica e administrativa está posta nos planos, projetos e nos diversos regulamentos internos, no “currículo oculto” de cada universidade, nos tipos de relações interpessoais que transcorrem no contexto das instituições em todos os seus níveis e, assim, compõem o processo de formação (ISAIA; BOLZAN, 2004).

Segundo Zabalza (2004), para compreendermos a docência superior e o papel dos docentes é necessário levarmos em consideração as transformações pelas quais o panorama universitário está passando, em razão das mudanças no mundo contemporâneo. Dentre as mais significativas, podemos destacar: a universidade passou a ser um bem econômico, ao invés de um bem cultural; de um lugar reservado a poucos, tornou-se um lugar para o maior número possível de pessoas; de um bem direcionado ao aprimoramento de indivíduos, tornou-se um bem, cujo beneficiário é o conjunto da sociedade e, ainda, transformou-se em mais um recurso do desenvolvimento socioeconômico dos países, submetendo-se às mesmas leis políticas e econômicas; faz parte das dinâmicas sociais e está sujeita aos mesmos processos e incertezas dos âmbitos político, econômico ou cultural que afetam todas as instituições sociais.

As pesquisas de Isaia e Bolzan (2004) enfatizam a ausência de compreensão dos docentes e das instituições sobre a necessidade de preparação específica para exercer a docência. Portanto, os docentes, mesmo estando cientes de sua função formativa, não consideram a necessidade de uma preparação específica para exercê-la. O conhecimento específico desenvolvido nos anos de formação inicial e/ou ao longo da carreira e, também,



o exercício profissional não bastam para assegurar um bom desempenho docente.

Vale salientar que os cursos de licenciatura são direcionados à formação de professores da educação básica e os cursos de bacharelado, ao exercício de diferentes profissões. Na pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*, constatamos a ausência do magistério superior, presente apenas em disciplinas esparsas, isto é, o magistério ocorre em iniciativas atuais de contemplar a docência orientada.

É perceptível o descaso pelo fato de os critérios de seleção e progressão funcional adotados nas instituições, nos órgãos reguladores e/ou de fomento, estarem centrados principalmente na titulação e na produção científico-acadêmica, o que não garante uma educação de qualidade.

Diante da pedagogia universitária integradora, o paralelo entre os pareceres dos organismos multilaterais mais diretamente ligados à educação (Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO) destaca a importância do professor para o processo de ensino-aprendizagem e estabelece como eixos norteadores da educação no século XXI os quatro pilares: o “*aprender a conhecer*” (cultura geral que possibilita a inserção em um universo em transformação e a ampliação de possibilidades); o “*aprender a fazer*” (desenvolvimento da formação profissional); o “*aprender a conviver*” (uma educação aberta ao diálogo e ao compartilhamento de idéias e vivências comuns); e o “*aprender a ser*” (comportamento justo e responsável).

Na concepção integradora, a pedagogia universitária é entendida sob uma postura que vai além das concepções de didática e envolve:



[...] o docente como intelectual público, um protagonista do ato pedagógico e formativo que coloca nas questões sociais e políticas a ênfase de seu trabalho, tornando públicos novos referenciais na perspectiva da ética e da emancipação humanas; o conhecimento social, um conceito que engloba e reconfigura saberes científicos, da academia, com saberes do cotidiano, das pessoas, que se constrói através de aproximações sucessivas entre prática e teoria, entre conhecimento “vivo” e conhecimento “morto”, resgatando o humano da relação educativa; a inovação pedagógica, uma ação criadora de rompimento com os paradigmas tradicionais vigentes no ensino e na pesquisa, ou uma ação situada no patamar da transição paradigmática, com reconfiguração de saberes e poderes; a avaliação institucional, um organizador qualificado que permite repensar pontos fortes e fracos da instituição, mostrando a “qualidade da diferença e a diferença desta qualidade” para a construção de um projeto político-pedagógico integrador para o seu desenvolvimento; as novas tecnologias da comunicação e da informação, uma técnica e uma possibilidade articuladora para a constituição de teias de conhecimento, de redes interativas que caracterizam pedagogias inovadoras presenciais e não presenciais, visíveis e não visíveis [...](LEITE, 2000).

Diante dessa concepção de pedagogia universitária, percebemos que a prática pedagógica não é reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas, sim, articulada a uma educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e cultural, datado e situado, em uma relação dialética e tensionada entre prática-teoria-prática, conteúdo-forma, sujeitos-saberes-experiências e perspectivas interdisciplinares (FERNANDES, 1999).



Os eixos norteadores constam da própria legislação prevista em âmbito institucional, gerado numa gestão compartilhada, que tem entre suas estratégias principais o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), promotor de subsídios para a concepção, e a implantação do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

Portanto, as funções que estão intimamente relacionadas entre si envolvem: a) formar profissionais para diversificadas áreas de atuação; b) formar futuros professores para a educação básica; c) gerar conhecimentos em seus domínios específicos, bem como saberes próprios de ser professor, considerando que, para as duas primeiras e para a última função, os professores não apresentam preparação específica, o que justifica a fragilidade da docência superior. Pois o que verificamos é que os professores definem-se a partir de suas áreas de conhecimento (física, engenharia, medicina, química etc.), centralizam-se mais em suas especialidades; e assim, desconsideram a função docente que está claramente vinculada à missão formativa da educação superior, ou seja, esquecendo que a docência integra tanto o saber e o saber-fazer, próprios de uma profissão específica.

Segundo Shulman (1986), a especificidade da docência superior está atrelada a três tipos de conhecimentos: o do conteúdo específico; o do pedagógico geral e o pedagógico do conteúdo. O primeiro trabalha com os conceitos básicos de determinada área, o que implica compreender seu modo de construção. O segundo vai além, inclui os objetivos, as metas e os propósitos educacionais; o manejo de classe e a interação com os alunos; as estratégias instrucionais; o modo como os alunos aprendem; a relação com outros conteúdos e, por fim, o conhecimento curricular. O último, conhecimento pedagógico do conteúdo, integra tanto o conteúdo específico



quanto o pedagógico de cunho geral e orienta o modo como o professor concebe os propósitos de ensinar determinada disciplina (o que é relevante para que os alunos aprendam), as possíveis concepções errôneas que eles apresentam em relação à disciplina, entre outros aspectos a considerar.

A comunidade acadêmica precisa do novo docente numa dimensão reflexiva, que implicará na vontade de pôr em andamento um processo auto-reflexivo, para que as atividades educativas sejam conscientemente executadas, à medida que for possível pensar e refletir no por quê, no como e no para quê delas. Portanto, o paradigma da epistemologia da prática propõe um docente reflexivo, capaz de refletir durante a ação educativa, e sobre ela, com o objetivo de reformular suas atividades docentes, valorizando a incerteza como componente de aprendizagem tanto docente quanto discente (SCHÖN, 2000) e (ALARCÃO, 2001).

Os autores Zabalza (2004) e Marcelo García (1999) sustentam a necessidade de haver equipes, nas instituições, que se responsabilizem pelas atividades formativas a serem desenvolvidas, pela continuação delas e por seu grau de organização e sistematização, avaliando-as permanentemente.

Reflexões Finais

Diante da legislação vigente e confirmando com essas constatações pelos critérios adotados pela cultura acadêmica, 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 pré-



via para a docência, o que demanda a necessidade de constituí-la ao longo do tempo. Contudo, eles esbarram muitas vezes na falta de iniciativas institucionais para auxiliá-los e no próprio desconhecimento de que a formação docente é um processo complexo que necessita da construção de estratégias sistematicamente organizadas que envolvam esforços pessoais e institucionais concretamente desenvolvidos.

Para o desenvolvimento da educação superior, os docentes e as instituições necessitam empreender um trabalho articulado e cooperativo. Assim, as trajetórias formativas devem ordenar os objetivos, as metas e o modo como são vividas e percebidas, determinando o propósito pessoal/grupal e institucional de transformação e aperfeiçoamento em direção a um ideal formativo comum. Portanto, instituições e docentes precisam se conscientizar de suas funções formativas e sociais.

Os desafios essenciais, tanto para os docentes quanto para as instituições, evidenciam diferentes dimensões. Entre elas, destacamos a necessidade de os docentes, além de considerarem seus domínios específicos, investirem na dimensão pedagógica da docência. Esta envolve as atividades e os valores traduzidos em sensibilidade diante do aluno, a valorização dos saberes da experiência, a ênfase nas relações interpessoais, a aprendizagem compartilhada (docentes e discentes) a integração teoria/prática e o ensinar a partir do respeito à aprendizagem do aluno, acreditando no desenvolvimento do discente como pessoal e profissional qualificado.

A sensibilização do docente considerando suas necessidades, suas expectativas, seu desenvolvimento profissional e sua valorização compete aos órgãos administrativos e pedagógicos da instituição. Estes órgãos devem planejar políticas de formação docente continua-



da de maneira sistemática para que a formação do discente seja significativa.

Portanto, a docência superior ocorre no espaço de articulação entre modos de ensinar e aprender, em que docentes e discentes embaralham as funções de ensinantes e de aprendizes. Assim, podemos falar em aprendizagem compartilhada no processo construtivo de ser professor do ensino superior, em que docentes e alunos constroem, por meio de uma aprendizagem colaborativa, conhecimento profissional compartilhado. Para que esse ideal formativo se concretize, é necessária a criação de espaços institucionais em que estratégias e dinâmicas formativas de compartilhamento sejam oferecidas.

Vale salientar que a orientação para o mercado de trabalho também precisa ser considerada e enfrentada, pois ela alia conhecimentos teóricos à aplicação deles no futuro profissional do discente, essencialmente, nos cursos superiores de tecnologia. Portanto, faz-se necessário o surgimento de um cenário formativo ligado ao exercício da profissão, buscando ultrapassar o marco puramente acadêmico, em direção à aquisição de competências e habilidades profissionais e éticas para o exercício profissional. Por conseguinte, as instituições essencialmente tecnológicas têm papel proeminente, ou seja, papel de abrir novos espaços para a prática profissional, aliado a uma orientação consistente dos docentes e a uma infraestrutura adequada para esse exercício.

Referências

ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.





DIAS SOBRINHO, José e RISTOFF I. Dilvo (Org.) **Avaliação e Compromisso Público – A Educação Superior em Debate**. Florianópolis: Editora Insular, 2003.

FERNANDES, Cleoni. 1999. **“Sala de aula universitária – ruptura, memória educativa, territorialidade – o desafio da construção pedagógica do conhecimento”**. (Tese de Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1999.

ISAIA, S. M. A. **Professor do ensino superior: traumas na tessitura**. In: MOROSINI, Marília (org.). Enciclopédia da pedagogia universitária. Porto Alegre: Fapergs/Ries, 2003 p. 241-251.

ISAIA, S.; BOLZAN, D. **Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende?** Revista Educação. Centro de Educação, UFSM, v. 29, n. 2, Santa Maria/RS, p.121-133, 2004.

LEITE, D.; TUTIKIAN, J.; Holz, N. (Org.). **“Avaliação e compromisso – construção e prática da avaliação institucional em uma universidade pública”**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

MARCELO GARCÍA, Carlos. Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999. (Edição original **Formación del profesorado para el cambio educativo**. Barcelona: EUB, S.L., 1995).

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

SHULMAN, L. **Those who understand: the knowledge growths in teaching**. Educational Resercher, v. 15, n 2, p.4-14, 1986.

ZABALZA, Miguel. **O ensino universitário. Seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre, RS: Artemed, 2004.