



III CONEDU
CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

O PROCESSO FORMATIVO DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO SOB A TUTELA DA LDB 9394/96

Autora: Maira Vieira Amorim Franco

Mestranda em Educação, Universidade de Brasília (UnB), maira.vaf@gmail.com

Orientadora: Otilia Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas

Professora da Faculdade de Educação, Universidade de Brasília (UnB), otliadantas@unb.br

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo analisar o processo formativo do docente universitário. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica que embasa a reflexão sobre os avanços e desafios enfrentados na formação docente. O contexto sociopolítico sob a ótica da agenda neoliberal vem impactando a política educacional e a organização pedagógica das instituições públicas e privadas, sobremaneira com a ampliação do acesso ao Ensino Superior desprovido de qualidade. Destarte, pesquisas indicam o elevado número de docentes sem formação pedagógica, inicial ou continuada, para atuar como professores universitários. Tal situação acentuou-se após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 9394/96 ao transferir a responsabilidade para a própria instituição de ensino superior a definição do perfil profissional do docente, podendo, inclusive, sequer ter mestrado para assumir a docência superior bastando haver a necessidade deste profissional. A criatividade e a criticidade tendem a ocupar um papel relevante na formação docente, em especial na profissão docente universitária. As considerações finais que emergiram do artigo, apontam a necessidade de investimento na formação continuada dos professores, na qual a consolidação dos conhecimentos e saberes pedagógicos devem contribuir para a construção de uma identidade docente autônoma, emancipada e comprometida com um projeto revolucionário de educação e de sociedade e não para a subserviência ao jugo do capital.

Palavras-chave: Identidade docente; Ensino superior; Docência universitária; Formação docente.

INTRODUÇÃO

Após a publicação da LDB n. 9394/96 foi possível identificar a elevação do índice de acesso a uma heterogeneidade de estudantes que buscam uma formação de nível superior a fim de obter novas perspectivas profissionais e acadêmicas. Por outro lado, se houve uma maior democratização de acesso, é possível constatar que muitos desses cursos apresentam uma qualidade duvidosa, uma vez que as diversas configurações das instituições de educação superior possuem em seu quadro de docentes, profissionais que, em sua maioria, a formação inicial ou continuada lhes conferiu apenas uma identidade técnica. Deste modo, não receberam uma formação adequada para atuar como professores universitários desfigurando a mediação pedagógica entre professor/aluno e teoria/prática no ensino, alguns desafios da docência da educação superior, destacados por Pimenta e Anastasiou (2002).

A docência no contexto da Educação Superior nos permite abordar as especificidades da profissão em uma conjuntura de dialogicidade com a prática pedagógica. A aula universitária é um espaço de indagações e construção de saberes sistematizados, em que se busca compreender os meandros da formação superior, debatendo sobre as perspectivas e desafios inovadores, exercitando a crítica e almejando uma formação de qualidade.

O objetivo deste trabalho visa analisar o processo formativo do docente universitário. Para tanto, pretendemos promover uma reflexão fundamentada nas contribuições de Scalcon (2005), Ávila (2012) e Almeida (2012) que tratam do perfil docente e da universidade a luz das transformações do mundo contemporâneo, bem como os fundamentos de Amaral (2000), Castanho (2000) e Morais (2000), balizadores deste trabalho considerando ser a criatividade e a criticidade, pontos fundamentais na formação docente para o professor enfrentar os desafios no exercício da docência na atualidade.

No sentido de ampliar a discussão, as produções de Esteves (2009) e Veiga (2010) versam sobre possibilidades de mediação pedagógica no sentido de atender à demanda discente e corroborar para um ensino inovador e comprometido com uma formação cidadã, ou seja, com um projeto revolucionário de educação e de sociedade, criticando deste modo a visão mercantilista na qual a sociedade está sendo submetida, com forte influência para uma formação tecnicista sem compreensão do seu papel transformador.

METODOLOGIA

A metodologia foi delineada por meio da abordagem qualitativa e materializada na pesquisa bibliográfica. Para Demo (1995, p. 32) a pesquisa qualitativa mira nos “[...]aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”, pois enfatiza a interpretação do objeto, levando-se em consideração o contexto pesquisado.

A nossa opção pela pesquisa bibliográfica deve-se aos estudos teóricos realizados recentemente por ocasião da nossa formação continuada. Para Gil (2002), esta metodologia é importante porque permite ao investigador explorar uma gama de fenômenos. Conforme Demo (1995), apesar de instrumental, a pesquisa bibliográfica é necessária para a competência científica, pois significa a produção crítica e autocrítica de caminhos alternativos e a indagação sobre o presente e o passado.

Na prática, a Pesquisa bibliográfica oportuniza ao pesquisador a leitura analítica e o ordenamento e sumarização de informações contidas em diversos meios de comunicação científica, possibilitando a obtenção de respostas ao problema de pesquisa. Neste sentido, cabe ao pesquisador adotar uma atitude de objetividade, imparcialidade e respeito pelo objeto pesquisado (GIL, 2002).

Destarte, no próximo item, utilizando-nos da criatividade e da criticidade, apresentaremos os resultados e discussão do objeto de estudo em tela.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este item está organizado em duas partes. Na primeira, abordamos sobre a construção da identidade docente tendo em vista os desafios da agenda neoliberal para o ensino superior no Brasil. A segunda parte se constitui da reflexão sobre o processo formativo do docente universitário, tendo como norte a política neoliberal.

1. A construção da identidade docente: desafios da agenda neoliberal para o ensino superior

Algumas categorias de professores que atuam na educação superior apresentam em seus currículos formação inicial bacharelesca, uma vez que de acordo com o artigo 66 da LDB n. 9394/96, ficará a cargo, prioritariamente, dos cursos de pós-graduação nos níveis de mestrado e doutorado o preparo para docência superior.

Todavia, o artigo anterior desta mesma Lei, de nº 65, traz em seu texto que “A formação docente, **exceto para a educação superior**, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas”, o que nos leva a compreender que a própria legislação vigente fragiliza o perfil do docente universitário, tendo em vista que mesmo não recebendo orientação pedagógica, poderá atuar como docente, até mesmo nos cursos de licenciatura. Como destaca Veiga (2010) a formação pedagógica fica ausente no currículo deste profissional que irá exercer atividades docentes para as quais não recebeu formação alguma, uma vez que foi deixada de lado a preocupação sobre o que e como se ensina na educação superior.

Na prática do dia a dia, a atuação do professor universitário não se limita a ministrar aulas, não que seja uma atuação simples ou menos importante, mas segundo o artigo nº 13, este profissional envolve-se em questões mais amplas que incluem:

[...] participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; zelar pela aprendizagem dos alunos; estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional [...]
(BRASIL, 1996)

Em instituições que atuam sob a égide do tripé ensino, pesquisa e extensão, se intensifica a complexidade de atuação docente uma vez que o professor também participará de pesquisas, orientações acadêmicas, apresentações em congressos ou similares, buscando em sua formação contínua a inovação para que cada vez mais o ajude a “[...] superar as dicotomias entre o conhecimento científico e senso comum, ciência e cultura, educação e trabalho, teoria e prática etc.”, tal como afirma Veiga (2009, p. 25), configurando-se deste modo o surgimento, inclusive, de novas condições de trabalho.

O perfil de um profissional que atua na educação superior requer, também, outras particularidades ligadas à inovação que, para Veiga (2009) são: o rompimento com a forma conservadora de ensinar, aprender e avaliar; explorar novas alternativas teórico-metodológicas buscando outras possibilidades de escolhas; renovar a sensibilidade a estética, ao novo, ao criativo [...]. Mesmo a legislação enfatizando que a docência universitária deva ser exercida por profissionais “preparados” nos programas de pós-graduação “*stricto sensu*”, as políticas públicas não estabelecem diretamente orientações acerca da formação pedagógica do docente. Estas exigem que a oferta de uma disciplina sobre metodologia de ensino seja obrigatória, mas sua adesão fica a cargo de iniciativas individuais ou sob a instrução do

orientador da pesquisa. Cabe destacar que, em geral, essa disciplina tem a duração de apenas 60 horas aula.

Ávila (2012) argumenta que os docentes que não tiveram em sua formação inicial ou de pós-graduação na área educacional, oriundos das ciências exatas, das ciências da natureza e das ciências médicas, são os que mais têm dificuldades em aliar a prática pedagógica ao estudo científico. As questões epistemológicas estão no centro da discussão, em se tratando de formação docente, pois há uma forte tendência em desvalorizar a teoria em detrimento da prática, como se o seu papel não fosse mais o de organizar e conduzir a ação pedagógica, mas a experiência cotidiana como regente.

O processo de formação docente, no âmbito do desenvolvimento profissional, visa romper com o autodidatismo do professor da educação superior (VEIGA, 2010, p. 16). A autora continua afirmando que o trabalho docente é um compromisso que deve ser permeado pela atitude docente com vistas a um fim social. Este profissional deverá estar comprometido com as intencionalidades da formação universitária, contribuindo para o desenvolvimento pleno do aluno, para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

Nesta visão, fica clara a necessidade de investimentos na docência universitária valorizando a educação e buscando garantir o espaço de formação destes profissionais que desenvolvam saberes pedagógicos, que sejam capazes de gerir os conhecimentos específicos do campo ou disciplina em que atuam numa atitude crítico-reflexiva, não reduzindo assim a uma profissão tecnicista, com aptidões a serem adquiridas (DANTAS, 2007; 2014).

2. O processo formativo do docente universitário

Segundo Pimenta e Anastasiou (2002), as primeiras universidades brasileiras apresentaram elementos dos modelos Napoleônico e o Humboldtiano. Do modelo franco-napoleônico, percebe-se uma organização profissionalizante, visando à formação de burocratas para assumirem funções no Estado. Do modelo Humboldtiano, a busca de resolução de problemas nacionais mediante a ciência e de autonomia ante o Estado e a sociedade. Não é difícil concluir que o modelo jesuítico se manteve presente na vida escolar através das práticas dos professores transmissores de conhecimento e da memorização de conteúdos, da postura passiva e obediente dos alunos e da avaliação classificatória.

Romper com este modelo pedagógico, sobretudo na Educação Superior é um dos desafios, como os discutidos por Ávila (2012) que argumenta sobre as insatisfações por parte de alunos e, também, de professores que demonstram,

claramente, os sinais de fadiga ao ensino universitário convencional. Veiga (2009, p. 53) afirma que:

A principal fragilidade ocorrida no processo didático foi tornar independentes as dimensões de ensinar e aprender. Disso resultou a divisão de funções: ao professor cabe ensinar; ao aluno, a aprendizagem. Por essa ótica dicotômica, não é possível que o processo ocorra de forma relacional.

É claro que ao professor, cabe o ensinar, mas é na relação que o processo educativo acontece. Não é possível ensinar sem os sujeitos do aprender. Embora seja possível aprender sem o sujeito do ensinar. Esteves (2010) alerta para a necessidade das universidades promoverem o sucesso acadêmico de todos, com atenção à formação e ao desenvolvimento do pensamento crítico, de competências de autoformação (quando o aluno também é responsável por seu aprendizado) e de capacidade de resolução de problemas com criatividade, levando-se em consideração a heterogeneidade dos estudantes de variados níveis de formação anterior e projetos de vida diferenciados.

Neste cenário, Castanho (2000) ressalta que é importante pensar a aula universitária para os atuais e desafiadores tempos, para que não sejamos conformistas ao que é posto pelo capital. Os professores devem estimular os jovens e adultos a pensarem criativamente, a buscar soluções inovadoras e fecundas. Pode soar estranho, mas a criatividade precisa ser estimulada em todas as modalidades de ensino, inclusive na Educação Superior.

O comportamento criativo ainda é campo de muitas pesquisas, mas apontamos para a reestruturação da aula universitária com o sentido de mobilizar os elementos da criatividade por meio de metodologias que criem nas salas, espaços para dúvida, discussões, trabalhos coletivos, observações, privilegiando as análises e investigações.

Para ensinar o professor precisa empenhar-se no processo educativo e tornar-se indispensável para que haja por parte de cada personagem, professor e aluno, comprometimento para que o conhecimento predomine em sala de aula, caso contrário, o cenário educativo torna-se enfadonho, pouco atrativo e a passividade ante aos fatos tornar-se-á rotina. Este é outro desafio para o professor do Ensino Superior. Ajudar os discentes a compreender que nenhum curso superior é suficiente para suprir todas as especificidades e necessidades que serão encontradas na profissão. Por isso a importância da formação continuada e a busca constante por novos conhecimentos.

Considerando a realidade como histórica e que a constituição do ser social está

atrelada a ela é que nos encontramos em constante formação. Veiga (2009, p. 64) pontua que “o prazer de aprender é enriquecido quando o aluno passa a compreender sua aprendizagem como processo vivido”. Para isto ocorrer é fundamental que exista uma proposta de uma formação crítica e reflexiva na qual professor e alunos estabeleçam relações de caráter psicopedagógico, de modo a coadunar os saberes pedagógicos e o saber técnico (ÁVILA, 2012).

Almeida (2012) afirma que as características como abertura, flexibilidade e reflexão são marcas do mundo acadêmico e só podem existir no plano institucional se estiverem presentes nos sujeitos que o constituem. Desse modo, a vida acadêmica imbuída destes atributos são práticas que convidam ao debate, às trocas, incluindo abrir espaço para manifestações com intenções transformadoras e fomentadoras de discussão e, também, para as conservadoras, contrárias ao próprio movimento de debate.

O pensamento crítico e reflexivo deve assentar-se nesse campo de contradições para construir argumentos necessários a contrapor uma proposta hegemônica da educação, inclusive para questionar os planos de ensino, as propostas metodológicas que, por vezes, não atendem à demanda discente e podem (e devem) ser discutidas com a turma e o professor, a fim de construir coletivamente uma proposta que se adeque aquele momento ao qual fazem parte, e que possa ser revisto no percurso da formação.

O processo formativo do docente universitário implica uma dose de autocrítica, uma investigação da própria prática. Veiga (2009) esclarece que tal postura permite uma revisão do dia a dia acadêmico, suas incertezas e dificuldades. Uma análise da práxis que resulta em novos conhecimentos à medida que o professor se dispõe a pesquisar o que se produz em sala.

Quando se pesquisa e se faz uma reflexão da própria prática, o professor se abre a novas possibilidades de ensino. Fazenda (*apud* Amaral, 2000) observa que a realidade de uma sala de aula é multifacetada, uma visão disciplinar poderia empobrecer a evolução científica do ensino. Amaral (2000) nos convida a lançar um olhar interdisciplinar sobre a docência, uma vez que os saberes teóricos que são inerentes à pedagogia são, por natureza, construídos por outras ciências, que nos valem diretamente nas pesquisas e investigações que podem ser compreendidos nas disciplinas metodológicas da formação que já citadas anteriormente.

Esta postura reflexiva e criativa se constitui em um processo de desenvolvimento humano, que diante de tantas interferências na concepção de educação e que podem resultar em uma lógica de treinamento e não mais de ensino, se faz necessária não para negar a necessidade de formação docente, mas de questionar o caráter apoiado nesta lógica neoliberal.

A exemplo, Scalcon (2005) pontua que isso tem

ocorrido em mobilizações através de seminários, congressos, fóruns para discussão de temas de formação, de desafios educacionais, de troca de experiências e produções científicas, dentre outros eventos, o que corrobora com a visão de não passividade de grande parte de professores universitários.

CONCLUSÕES

A docência da educação superior está permeada de diferentes concepções de ensino, algumas delas não necessariamente pedagógicas, outras determinadas pela legislação vigente que delega, prioritariamente aos cursos de pós-graduação, a **preparação** para a atuação docente nesta modalidade, mesmo que a ele seja ofertada somente uma disciplina sobre metodologia, com duração média de 60h, o que não resulta em uma formação suficiente dada as especificidades da própria disciplina de Didática.

O perfil do docente universitário está para além de ministrar aulas, embora seja sua principal atuação, mas o professor envolve-se em questões de planejamento e organização institucionais, participa de congressos e seminários, toma parte de pesquisas, atua como orientador em diversos níveis, além de zelar aprimorando sua própria formação profissional.

Nestes termos, há que se investir nesta formação profissional continuada, tendo em vista que possibilitar ao docente ampliar seu leque de discussões com a comunidade universitária, seja unterna ou externa, pois, pesquisando sobre sua *práxis*, o professor corrobora para novas formas de organização pedagógica em sala de aula, criando um espaço para os alunos opinarem, discutirem, trocarem ideias e experiências. Destarte, é possível propiciar ainda uma formação crítica e social, tanto para o professor quanto para o aluno, no intuito de romper com o modelo de ensino conservador e deficitário de transmissão do saber científico, influenciado pelos modelos das primeiras universidades brasileiras, o Napoleônico e o Humboldtiano, além do jesuítico que se manteve em sala de aula.

Portanto, não podemos deixar de mencionar a gama de instituições de formação superior que se espalharam pelo país, e que trilham um caminho sob uma concepção tecnicista e mercantilista de educação, pois prepara o cidadão para uma atuação técnica na sociedade e na própria educação, conforme prega a LDB 9394/96, o que se contrapõe ao que entendemos por educação nos marcos de uma agenda revolucionária, no sentido de não se submeter às regras da agenda neoliberal, que atendem a ótica do capital na medida em que formam profissionais exclusivos para este fim.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

ALMEIDA, In: _____. **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais.** São Paulo: Cortez, 2012. Cap. 1, 2 e 5.

AMARAL, Ana Lúcia. Aula universitária: um espaço com possibilidades interdisciplinares. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (Orgs.) **Pedagogia universitária: a aula em foco.** Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 139-150.

ÁVILA, Cristina Maria. Didática: a arte de formar professores no contexto universitário. In: D'ÁVILA, Cristina; VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Orgs.). **Didática e docência na educação superior: implicações para a formação de professores.** Campinas, SP: Papirus, 2012. p.15-30.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n. 9.394. Brasília: MEC, 1996.

CASTANHO, Maria Eugênia. A criatividade na sala de aula universitária. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (Orgs.). **Pedagogia universitária: a aula em foco.** Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 75-89.

DANTAS, Otilia Maria Alves da Nóbrega Alberto. **O professor universitário e sua relação com o saber pedagógico.** Brasília: UnB/PPGE, 2014 (Pós-doutorado).

_____. **As relações entre os saberes pedagógicos do formador na formação docente.** Natal: UFRN/PPGED, 2007 (Tese de Doutorado).

DEMO, P. **Metodologia científica: em ciências sociais.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

ENGEL, Tatiana; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: UFRGS/UAB, 2009.

ESTEVES, Manuela. Sentidos da inovação pedagógica no ensino superior. In: LEITE, Carlinda (Org.). **Sentidos da pedagogia no ensino superior.** Porto, Portugal: CHIE/Livsic, 2010. p.45-61.

Gil, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo : Atlas, 2002.

MORAIS, J. F. Regis de. A criticidade como fundamento do humano. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (Orgs.) **Pedagogia universitária: a aula em foco.** Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 51-74.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002.

SCALCON, Suze. Formação: o viés das políticas de (trans) formação docente. In: ALMEIDA, Malu (Org.). **Políticas educacionais e práticas pedagógicas: para além da**

mercadorização do conhecimento. Campinas, SP: Alínea, 2005. (cap. 6).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. Campinas, SP: Papirus, 2009.

_____. Alternativas pedagógicas para a formação do professor da educação superior. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; QUIXADÁ VIANA, Cleide Maria Quevedo (Orgs.). **Docentes para a educação superior: processos formativos**. Campinas, SP: Papirus, 2010. p.13-27.