



VII Colóquio Internacional São Cristóvão/SE/Brasil
"Educação e Contemporaneidade" 19 a 21 de setembro de 2013
ISSN 1982-3657



POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Sofia de Evaristo Menescal Barreira¹

Eixo temático: 6. Ensino Superior no Brasil

RESUMO

O texto apresenta questões referentes à política de formação docente para o ensino superior no Brasil, temática que cada vez mais ganha destaque no âmbito dos debates educacionais, explicitando necessidades a serem redimensionadas nas propostas de formação e no cotidiano das respectivas instituições formadoras desses professores. Os questionamentos alertam para a importância de estabelecer políticas de formação docente em substituição a ações isoladas, descontínuas e desconexas que ocorrem ao longo da carreira profissional na educação superior. A legislação educacional específica é apontada como uma das muitas limitações a serem superadas na atualidade, por meio da resistência efetiva dos educadores, que possa mobilizar o desenvolvimento profissional docente no ensino superior.

Palavras-chave: Ensino Superior no Brasil - Política de Formação Docente - Desenvolvimento Profissional Docente.

ABSTRACT

The text presents questions concerning policy on teacher training for higher education in Brazil, a theme that increasingly gains importance in the context of educational discussions, explaining needs to be resized in the proposed training and daily life of the respective educational institutions of these teachers. The questions call for the importance of establishing policies for teacher training to replace the isolated actions, discontinuous and disjointed occurring throughout professional career in higher education. The specific educational legislation is considered one of the many limitations to be overcome in nowadays, through the effective resistance of educators who can mobilize the professional development of teachers in higher education.

Key-words: Higher Education in Brazil - Teacher Training Policy - Professional Development of Teachers.

A formação docente para o ensino superior no Brasil é uma temática cada vez mais presente no âmbito das questões educacionais, explicitando necessidades a serem redimensionadas nas propostas de formação e no cotidiano das respectivas instituições formadoras desses professores.

Os questionamentos alertam para a importância de que se estabeleçam políticas de formação docente para o ensino superior, em substituição a ações isoladas, descontínuas e desconexas que ocorrem ao longo da carreira profissional dos professores, quando ocorrem, ou seja, pensando em seu melhor formato na atualidade.

De fato, muitas fragilidades precisam ser revistas na realidade educacional brasileira, a iniciar pela própria legislação, como será explicitado a seguir, o que tem influenciado negativamente o pensamento e as proposições de muitos educadores, gestores e políticos envolvidos com as questões educacionais, embora exista sempre uma resistência efetiva a mobilizar outras fundamentações.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96 estabelece alguns referenciais para a formação do professor da educação superior, como especificado nos seguintes artigos:

Art. 65 - A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Art. 66 - A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

Inicialmente, ressalta-se que essas orientações, na verdade determinações, tem sido amplamente rejeitadas pela maior parte dos educadores brasileiros.

Em relação ao Art. 65, questiona-se quais concepções de formação do magistério seriam capazes de considerar a importância de aproximação com a realidade educacional apenas para professores da educação básica, não tendo supostamente relevância para profissionais atuantes na educação superior.

Em todos os níveis e tipos de educação, há de existir preocupação comum de conhecer as especificidades, desafios e possibilidades presentes no cotidiano da docência para que se proporcionem condições para a efetivação da aprendizagem dos alunos.

O Art. 66 é questionado por inúmeros educadores, especialmente os mais envolvidos com formação de professores para a educação superior, por utilizar o termo "preparação", ao se referir às exigências para atuação na educação superior. Para os demais níveis de ensino – educação infantil, ensino fundamental e médio – referida Lei estabelece, ao longo de vários artigos, que seja realizada "formação" docente, articulada às especificidades pertinentes.

O reflexo dessas orientações – dentre outras questões – dificulta o estabelecimento de políticas de formação docente para o ensino superior brasileiro, pois se evidencia o fato de que essa formação é realizada comumente por iniciativas isoladas de algumas Instituições de Educação Superior - IES mais sensíveis aos problemas da atualidade.

As limitações dessas iniciativas, entretanto, demonstram não serem adequadas nem suficientes ao enfrentamento das dificuldades e desafios postos aos professores da educação superior no atual contexto da sociedade da informação e do conhecimento, especialmente porque não decorrem de uma política nacional legitimamente estabelecida em seu favor.

Inúmeros educadores reagem a essas determinações, a exemplo de Anastasiou (2005), que critica as orientações, pelo fato de desconsiderarem problemáticas já vivenciadas pelos professores, de conhecimento e preocupação da comunidade acadêmica que pesquisa a docência universitária, referente à insuficiência pedagógica acerca dos saberes docentes, por exemplo. Conseqüentemente, ressalta, a LDB vai “deixando a formação inicial e/ou continuada como necessidade ou questão de cada instituição ou pessoal”, o que se torna mais preocupante, ainda, por constatar que

(...) nos programas de pós-graduação esta formação tem se reduzido ao cursar de uma disciplina, habitualmente chamada de Metodologia de Ensino Superior ou similar, com uma carga horária média de 60 horas, portanto, insuficiente para a necessária sistematização dos saberes da docência e de uma associação entre a teoria e prática desta área, de complexidade indiscutível. (P.147).

Os cursos de pós-graduação ministrados para a maioria dos professores que atuam na educação superior não têm atingido o objetivo de preparação para a docência, exceto para os professores oriundos da área de Educação ou Licenciaturas. Estes últimos têm a possibilidade de conhecer e discutir sobre elementos teóricos e práticos referentes às questões do ensino e da aprendizagem, entretanto, para outra faixa de idade de alunos e diferentes objetivos e contextos educacionais.

Veiga (2005) considera que a LDB 9394/96, como amparo legal para a formação de docentes universitários, “é bastante tímida a esse respeito”, alertando para o fato de que “os programas de pós-graduação voltam-se para a formação de pesquisadores em seus campos específicos e sem exigência quanto à formação pedagógica de professores” (pp.87-89).

Complementa sua crítica à legislação referente a essa temática, ressaltando que a Resolução 03/99, do Conselho Nacional de Educação-CNE, exige a oferta de uma disciplina sobre metodologia de ensino nos cursos de pós-graduação *lato sensu*, ficando a formação docente para o ensino superior “a cargo das iniciativas individuais e dos regimentos das instituições responsáveis pela oferta de cursos de pós-graduação” *stricto sensu*.

A ausência, no âmbito da LDB 9394/96, de orientações sobre exigência de formação docente para atuação na educação superior repercute nas demais iniciativas originadas pelas políticas públicas de educação, a exemplo de critérios nacionalmente estabelecidos para avaliação da qualidade do trabalho docente nas IES. Embora já se encontrem alguns poucos itens que buscam saber sobre a formação pedagógica desse professor, os indicadores direcionam pontuações bem mais significantes para a produção acadêmica, por exemplo.

O texto da LDB “reinterpretado sob diversos olhares dez anos depois”, por Brzezinski e outros autores (2008), exprime algumas alterações que ocorreram até 2007, dentre as quais não se evidenciam avanços decorrentes de orientações que induzam uma política nacional de formação docente dos professores da educação superior.

Percebe-se, então, a necessidade de estabelecer amparo legal em âmbito nacional que valorize, estimule e apoie a formação docente para a educação superior, pois essa ausência simboliza ainda a falta de importância dessa formação para se atuar nesse nível de ensino.

Decorrente da ausência de uma política norteadora – dentre outros fatores – da formação docente para o ensino superior, de modo geral sua efetivação está centrada em disciplinas isoladas ou em cursos formais e estanques, cuja análise se exhibe como por demais relevante.

Essa formação tem se configurado, então, no âmbito das diversas e diferentes propostas de formação docente inicial e continuada. Ao analisá-las, percebe-se que ambas tem muitas semelhanças, porém algumas especificidades, que merecem comentários diferenciados em alguns momentos.

A formação docente inicial supõe os “primeiros” contatos - pelo menos formais - do professor, ou futuro professor, com as questões pertinentes à profissão que irá exercer na educação superior.

Neste sentido, tornam-se importantes algumas reflexões sobre tais especificidades, apesar de se saber que, para o ingresso no magistério superior, ainda não é exigida formação docente na grande maioria das IES brasileiras. Como diria Imbernón, porém “Não temos de temer a utopia. Muitas coisas que hoje são realidade pareciam utópicas há apenas alguns anos”. (2001, p.65).

Decorrente de estudos e pesquisas, constata-se que os conhecimentos iniciais sobre docência são adquiridos, regra geral, pela própria experiência como discente, acrescida, na melhor das hipóteses, da participação em programas de monitoria e disciplinas avulsas que ultimamente são chamadas de Didática do Ensino Superior ou Metodologia do Ensino Superior, ou ainda Estágios de Docência - para os que recebem bolsas de estudo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.

Na maioria das vezes, assemelha-se à antiga concepção da 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 - ante a complexidade implícita no cotidiano docente.

Essas iniciativas são criticadas, ainda, por não contribuir para boa (mesmo que inicial) “preparação” ao magistério superior, em especial pelo distanciamento entre as teorias estudadas e a realidade da profissão docente.

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

Um dos aspectos que poderia contribuir para superar essa situação decorre da seguinte reflexão: se a experiência como aluno é considerada o primeiro contato com a profissão docente, deve-se, então, partir exatamente deste ponto, das informações e concepções apreendidas pelos estudantes ao longo da trajetória na educação básica e graduação, buscando compreendê-la, interpretá-la e situá-la no contexto que o professor atuará.

Conforme ressaltam Zeichner & Gore (2001), certos princípios de ação educativa serão interiorizados durante esta etapa escolar, em que se assumem determinados esquemas ou imagens da docência. Pensando de maneira semelhante, Imbernón sugere que se as primeiras impressões sobre a profissão docente

(...) adquirem tanta importância nas ideias prévias do futuro professor, dever-se-ia partir de tais ideias nos programas de formação, já que pode ocorrer que no momento da prática profissional sejam recuperadas certas práticas vividas como aluno, mais que algumas práticas mal-assimiladas na formação inicial. (2001, p.60).

Quando a formação docente inicial ou continuada é realizada no âmbito da pós-graduação *lato sensu* - na qual recebe semelhantes denominações, tais como Metodologia do Ensino Superior ou Didática do Ensino Superior - percebe-se que inadequação e incoerência são evidenciadas, ainda, a partir das propostas curriculares, em geral, tradicionalmente caracterizadas.

A “lógica curricular tradicional”, conforme Cunha (2002), demonstra “grandes contradições e vícios”, como se pode analisar a seguir:

A supervalorização do que é teórico sobre o que é prático. A prática é vista como uma aplicação da teoria e não como um cenário gerador de teorias. Os conceitos predominam sobre as experiências. (...)

A redução do que é científico aos seus formatos mais formalizáveis. Vale mais fazer citações do que possuir uma bagagem de experiências profissionais. O esquematismo da lógica e do conhecimento racional impera sobre a complexidade dos processos reais, que são dificilmente redutíveis a categorias lógicas, modelos ou taxionomias.

A perda das visões globais e integradoras dos campos científicos. A especialização prematura acaba esmaecendo o fundo disciplinário e interdisciplinário das questões abordadas. (P.31).

Ressalta, então, que a prática, nessa lógica de currículo, não é referência para a teoria, ao contrário, a teoria é a referência para a prática, na qual não se faz a leitura desta prática como ponto de partida para a "construção da dúvida epistemológica".

Acredita, ainda, que referidas propostas curriculares necessitam de reestruturação profunda, que vai muito além de uma reorganização de disciplinas, tendo que reconsiderar, isto sim, questões de "ordem epistemológica", referente à concepção de conhecimento, de "ordem pedagógica", sobre a percepção do ato de aprender, de "ordem política", pressupondo uma ideia de homem e de sociedade que envolve os fins da educação.

Compartilhando essas preocupações, Moreira e Silva (1994) fazem analogia com a estrutura de poder da sociedade, afirmando que "o currículo e a educação estão profundamente envolvidos em uma política cultural, o que significa que são, ambos, tanto campos de produção ativa de cultura quanto campos contestados" (P.26), simbolizando a luta pelas posições no âmbito da sociedade de classes. Neste sentido, Cunha (2002) recorre ao pensamento de Bourdieu, elaborando a seguinte afirmação:

O autor francês afirma que o campo científico revela as mesmas disputas concorrenciais do campo econômico, portanto, não há atitude desinteressada quando se pensa na produção de conhecimento na sociedade capitalista. (...) O espaço universitário, como lugar onde se produz ciência, é um campo social como qualquer outro e, como tal, está sujeito ao estabelecimento de relações de força e monopólios, com lutas e estratégias para o alcance de interesses e lucros. (P.32).

Outra observação relevante refere-se ao fato de que, após participar de referidas disciplinas ou cursos, 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, 2002, p.66).

No percurso da continuidade de formação docente para a educação superior, porém, percebe-se haver poucas ações que efetivem esse compromisso, por vezes restritas a palestras, seminários, participação em eventos científicos, estando excluídas, em geral, iniciativas que estabeleçam momentos reflexivos na e sobre a própria instituição a respeito de desafios que a profissão docente enfrenta na educação superior, dentre os quais a docência.

Essa realidade é prejudicial ao amadurecimento e crescimento do professor ante o exercício de sua

profissão e, conseqüentemente, da própria instituição frente aos questionamentos postos em relação à formação profissional que efetiva, por exemplo.

Acredita-se que quanto mais essa formação estiver próxima da realidade e do cotidiano das ações dos professores, mais será apreendida e útil à melhoria da qualidade da aprendizagem nos cursos no interior das IES e à superação das dificuldades profissionais vivenciadas, respondendo de modo mais coerente aos anseios dos alunos, futuros profissionais, ou aos que já são atuantes.

No âmbito dessas reflexões sobre aspectos determinantes da formação docente para o ensino superior brasileiro, busca-se reiterar a importância de normatizações legitimamente estabelecidas, para que se efetive uma política nesse sentido.

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

No entanto, não se quer dizer que se deva ter posição passiva diante do que está posto. Muito pelo contrário, a atitude deve ser de não desistir apenas porque a legislação é incompleta no que concerne aos anseios dos educadores, que buscam na educação um projeto de emancipação cidadã. Como bem aponta Saviani (1997), existe, isto sim, a necessidade de “resistência ativa, através de organizações coletivas”, ocupando “os espaços deixados pelas diversas lacunas ou omissões do texto da lei”. (Pp. 235-236).

Dois exemplos importantes – dentre muitos outros – referem-se às discussões que têm sido postas: em nível nacional, pelo Fórum Brasileiro de Pró-Reitores de Graduação – ForGRAD, bem como em âmbito regional, pelo Encontro Inter-Regional - Norte, Nordeste e Centro-Oeste sobre Formação Docente para a Educação Superior – ENFORSUP.

A formação docente para o ensino superior é sempre um destaque no âmbito do ForGRAD, como ressalta-se desde a Carta de Aracruz (2006), momento em que as discussões realizadas já abordavam essa questão como um dos pontos que precisam ser trabalhados, demonstrando preocupação com a temática e considerando que faltam decisão política e ações objetivas nesse sentido.

Demonstrando continuidade e envolvimento com a temática, a Carta de Porto Alegre (2007) esclarece que a formação de professores é tema recorrente nos debates e discussões do ForGRAD, como condição para o exercício da docência no âmbito da educação superior e da educação básica. No item 6, explicita o ponto de vista em relação à docência na educação superior, recomendando que “a par das exigências de desenvolvimento de programas de formação continuada, a formação pedagógica ganhe espaço nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, considerando-se seu caráter e sua especificidade para o exercício profissional naquele nível de ensino”.

A Carta de Palmas (2010/2011) continua explicitando a importância dessa temática, quando ressalta a necessidade da “inclusão de ações de fomento e valorização da formação para a docência para o Ensino Superior, nos Programas de Pós-Graduação, garantindo-lhe um eixo obrigatório de formação pedagógica”, inclusive com “a interveniência da CAPES, em razão do seu papel destacado no cenário brasileiro”, o que fortalece a ideia de estruturação de uma política nesse sentido.

O I ENFORSUP, realizado em Fortaleza (2008), agregou inúmeros pesquisadores e estudiosos dessa temática, evento que também ensejou importante documento, denominado Carta de Fortaleza. Dentre suas recomendações, destaca-se a sugestão para que seja alterado o Art. 5º da LDB 9394/96, no sentido de regulamentar a formação docente para a educação superior, considerando a concepção restrita que apresenta na sua proposição atual.

Nos demais encontros o compromisso com a temática se mantém crescente e a Carta de Uberlândia (2012), resultante do IV ENFORSUP, demonstra a maturidade desse evento que, embora tendo iniciado há poucos anos, apresenta proposições e recomendações pertinentes e identificadas com o verdadeiro

contexto no qual se insere a formação para a docência no ensino superior, como se pode analisar a seguir:

1. Definição de políticas nacionais de formação docente para a educação superior.

(...)

2.1. Desenvolver ações sugestivas e colaborativas, que contribuam para a revisão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (No. 9394/96, Título VI – Dos profissionais da educação; Artigo 66), visando regulamentar a formação docente para a Educação superior, tendo em vista uma formulação mais específica no âmbito do desenvolvimento profissional docente.

(...)

4.1. Criação e implementação de linhas de fomento à pesquisa em docência na Educação Superior.

(...)

4.2. Lançamento de Editais incentivando a publicação de estudos e pesquisas voltados à docência na Educação Superior e suas implicações para uma formação profissional de qualidade, nas diversas áreas do conhecimento, em nosso país.

(...)

5.1. Apoio e patrocínio a eventos científicos na área da docência na Educação Superior, assegurando a divulgação de seus resultados.

(...)

6.1. Definição de diretrizes nacionais para o desenvolvimento profissional docente na Educação Superior, conforme normas orientadoras estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação. (...)

Em decorrência dessas - e de muitas outras - discussões mobilizadas por educadores na atualidade, é necessário que cada vez mais hajam movimentos no sentido de que se elaborem diferentes referenciais e trajetórias que redimensionem a formação docente para o ensino superior brasileiro, a ser estabelecida no âmbito de políticas de desenvolvimento profissional docente nas IES.

Nesse sentido, deve-se estar atentos para: contextualizar as demandas dos cursos das IES e respectivas profissões para as quais forma; avaliar os professores, buscando conhecer suas fragilidades ante os desafios que o mundo contemporâneo remete à profissionalização na educação superior; promover variadas iniciativas de formação para os docentes, embora articuladas e direcionadas a objetivos definidos; estabelecer adequadas condições de trabalho; intensificar ações que resultem na valorização profissional.

O formador deve ser comprometido, fundamentalmente, com os problemas pertinentes à docência, para que possa subsidiar os professores ao enfrentamento das questões que se apresentam no seu cotidiano e que representam desafios constantes no universo do ensinar e aprender.

Finalmente, é imprescindível compreender - ou mesmo lembrar - que a formação deve ser contínua e continuada, para que se efetive de maneira legal e legitimada.

[1] Doutora em Educação Brasileira / Universidade Federal do Ceará – UFC; Professora Adjunta da

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L.dasG.C. Docência na educação superior. *In*: RISTOFF, D. e SEVEGNANI, P. **Docência na Educação Superior**. Brasília, INEP, 2005.

BEHRENS, M.A. A Formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. *In*: MASETTO, M.T. (org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 2002.

BRASIL. **Lei Nº9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: 1996.

BRASIL. MEC. **Resolução Nº03 – CNE/CES**: 1999.

BRZEZINSKI, I. (org.) **LDB dez anos depois** – reinterpretação sob diversos olhares. Brasília: Plano Editora, 2008.

CUNHA, M.I.da. Aportes teóricos e reflexões da prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários. *In*: MASETTO, M.T. (org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 2002.

DEMO, P. **A nova LDB**: ranços e avanços. Campinas: Papirus, 1997.

ENFORSUP - Encontro Inter-Regional Norte-Nordeste e Centro-Oeste sobre Formação Docente para a Educação Superior. **Carta de Fortaleza**. Ceará: 2008. (mimeo). Disponível em:

_____. Encontro Inter-Regional Norte-Nordeste e Centro-Oeste sobre Formação Docente para a Educação Superior. **Carta de Uberlândia**. Minas Gerais: 2012. (mimeo). Disponível em:

ForGRAD – Fórum Brasileiro de Pró-Reitores de Graduação. **Carta de Aracruz**. Espírito Santo: 2006. (mimeo). Disponível em:

_____. Fórum Brasileiro de Pró-Reitores de Graduação. **Carta de Porto Alegre**. Rio Grande do Sul: 2007. (mimeo). Disponível em:

_____. Fórum Brasileiro de Pró-Reitores de Graduação. **Carta de Palmas**. Tocantins: 2011. (mimeo). Disponível em:

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**. Formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2001.

MOREIRA, A.F.; SILVA, T.T. da. **Currículo, cultura e sociedade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

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

VEIGA, I.P.A. Docência universitária na educação superior. *In*: RISTOFF, D. e SEVEGNANI, P. **Educação Superior em Debate** – Vol. 5 - Docência na Educação Superior. Brasília: INEP, 2005.

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.