

ARTIGO

Docência universitária: o professor universitário e sua formação

University teaching: the university professor and his training

Docencia universitaria: el profesor universitario y su formación

Nadiane Feldkerber

Universidade Federal de Pelotas – Brasil

Resumo

Neste estudo são desenvolvidos os conceitos de docência universitária, professor universitário e formação docente com base em autores como Pimenta e Anastasiou (2002), Zabalza (2004), Rios (2011), Cunha (2010a, 2010d) e Nóvoa (2009, 2011). O objetivo do trabalho é discutir teoricamente e refletir sobre a docência e, mais especificamente, sobre quem é o professor universitário e como ocorre a sua formação. As teorias e análises apresentadas mostram algumas contradições subjacentes ao professor universitário no tocante a sua identidade profissional, “preparação” para a docência e conhecimentos profissionais.

Palavras-chave: Docência. Formação docente. Professor universitário.

Abstract

In this study developed the concepts of university teaching, university professor and teacher training based on authors such Pimenta and Anastasiou (2002), Zabalza (2004), Rios (2011), Cunha (2010a, 2010d) and Nóvoa (2009, 2011). The objective was to discuss theoretically and to reflect about the teaching and, more specifically, about who is the university professor and as occurs their training. The presented theories and analyzes show some underlying contradictions to the professor regarding their professional identity, "preparation" for teaching and professional knowledge.

Keywords: Teaching. Teacher training. University professor.

Resumen

En este estudio son desarrollados los conceptos de docencia universitaria, profesor universitario y formación docente con base en autores como Pimenta y Anastasiou (2002), Zabalza (2004), Rios (2011), Cunha (2010a, 2010d) y Nóvoa (2009, 2011). El objetivo de este trabajo es discutir teóricamente y reflexionar sobre la docencia y, más específicamente, sobre quien es el profesor universitario y cómo ocurre su formación. Las teorías y los análisis presentados muestran algunas contradicciones subyacentes a los profesores universitarios con respecto a su identidad profesional, su “preparación” para la docencia y su conocimiento profesional.

Palabras clave: Docencia. Formación docente. Profesor universitario.

Apresentação do tema

*“Mas será que queremos mesmo ter bons professores?
O que temos feito por isso?” (NÓVOA, 2011, p. 09)*

No Brasil, a educação chamada de básica é composta pela educação infantil, pelo ensino fundamental e pelo ensino médio. Após a conclusão da educação básica, o aluno está apto a ingressar na educação superior. É interessante pensar o adjetivo *superior* que acompanha a palavra educação quando se trata desse nível de ensino. O que significa dizer que a educação é superior? É superior porque está acima de algo? Ou o superior refere-se somente ao maior nível de ensino? A seguir trago alguns apontamentos ^(continua) sobre a educação superior e a docência nesse nível de ensino que ajudam a pensar essas questões.

Desenvolvendo conceitos e análises

Sobre a educação superior no Brasil, o artigo 45 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei de número 9.394 de 1996 - orienta que essa “será ministrada em instituições de ensino

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	v. 12, n. 22	p. 223-247	maio/ago. 2016
--------------------	----------------------	--------------	------------	----------------

(conclusão)

superior públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização” (BRASIL, 1996). As instituições de ensino superior (IES) podem ser universidades, centros universitários, faculdades integradas e institutos ou escolas superiores. É nesse contexto que Cunha (2010b) aponta que a LDB de 1996 “reconheceu diferentes tipos de educação superior, incluindo opções acadêmicas centradas na missão do ensino, quebrando a tríade da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, definidas constitucionalmente em 1988” (p. 76).

A universidade¹ é então *uma* das instituições que oferece a educação superior e ela possui como uma de suas orientações a mencionada indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Conforme a LDB, em seu artigo 52, “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” (BRASIL, 1996). Segundo Rios (2011) a universidade pode ser vista, através da docência, da investigação e da extensão, como um “centro de produção de conhecimentos, saberes e fazeres” (p. 232). Entretanto, a autora assinala que a universidade, como instituição educativa, *deveria* articular o ensino, a pesquisa e a extensão, o que sinaliza para o fato de que, por vezes, essa indissociabilidade não ocorre. Portanto, é preciso vivificar a ideia da universidade como instituição educativa que articula o ensino com a pesquisa e com a extensão.

A universidade é uma das instituições com finalidade de “formar profissionais críticos e criativos” (RIOS, 2011, p. 232) ou, ainda, preparar os indivíduos “para o exercício de atividades profissionais” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 103). Assim, a educação superior volta-se a “uma formação de alto nível intelectual e científico” (TARDIF, 2008, p. 39). É na universidade que muitos cidadãos buscam formação, objetivando a conquista de melhores oportunidades de trabalho e consequente valorização profissional.

¹ A educação superior não ocorre somente na universidade. A atual LDB (1996) admite uma série de instituições de ensino superior: universidades, centros universitários, faculdades integradas e institutos ou escolas superiores. Porém, para o momento, os detalhamentos apresentados referem-se mais especificamente ao docente/professor da universidade.

No Brasil, nos últimos anos, a inserção na educação superior aumentou significativamente. Segundo o Censo da Educação Superior de 2012, “Em 2012, o número de matrículas superou a marca dos 7 milhões, tendo registrado um incremento de 4,4% em relação aos dados de 2011 e uma média anual de crescimento de 5,7% desde 2009”. (BRASIL, 2014, p. 57). Nas tabelas a seguir é possível visualizar, no período de 2009 a 2012, a evolução no número de matrículas de graduação e a evolução no número de concluintes de cursos de graduação no Brasil. Esses números envolvem o ensino presencial e o a distância, bem como cursos de graduação em instituições públicas e privadas.

Tabela 1 - Evolução do número de matrículas de graduação, segundo a Organização Acadêmica – Brasil – 2009-2012.

Organização Acadêmica	2009	2010	2011	2012
Total	5.954.021	6.379.299	6.739.689	7.037.688
Faculdade	1.784.046	1.990.402	2.084.671	2.027.982
Centro Universitário	795.033	836.680	921.019	1.085.576
Universidade	3.306.845	3.464.711	3.632.373	3.812.491
IF/CEFET	68.097	87.506	101.626	111.639

Fonte: Censo da Educação Superior 2012 (BRASIL, 2014, p. 57)

Tabela 2 - Evolução do número de concluintes de cursos de graduação, segundo a Categoria Administrativa – Brasil – 2009-2012.

Categoria Administrativa	2009	2010	2011	2012
Brasil	959.197	973.839	1.016.713	1.050.413
Federal	93.510	99.945	111.157	111.165
Estadual	93.049	72.530	87.886	96.374
Municipal	20.318	18.122	19.322	30.007
Privada	752.320	783.242	798.348	812.867

Fonte: Censo da Educação Superior 2012 (BRASIL, 2014, p. 69)

Apesar de se ver, pela comparação das tabelas, uma diferença significativa entre o número de matrículas e o número de formandos na educação superior durante o mesmo período, enfatizo o crescimento contínuo tanto do número de matrículas quanto do número de alunos formados. Conforme o relatório do Censo da Educação Superior de 2010, vários são os fatores vinculados a essa expansão do número de matrículas:

do lado da demanda: o crescimento econômico alcançado pelo Brasil nos últimos anos vem desenvolvendo uma busca do mercado por mão de obra especializada; já do lado da oferta: o somatório das políticas públicas de incentivo ao acesso e à permanência na educação superior, dentre elas: o aumento do número de financiamento (bolsas e subsídios) aos alunos, como os programas Fies e ProUni e o aumento da oferta na rede federal, via abertura de novos campi e novas IES, bem como a interiorização de universidades já existentes. (BRASIL, 2011, p. 3).

Com a expansão da educação superior ocorre também o aumento da contratação de novos professores para atuar nesse nível de ensino. A LDB orienta que os profissionais da educação devem ingressar nas instituições de ensino superior “exclusivamente por concurso público de provas e títulos” (BRASIL, 1996 - inciso I, artigo 67). A mesma Lei estabelece que cabe às Universidades terem “um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado” (inciso II, artigo 52). Em 1996, quando aprovada essa Lei, talvez pelo pouco número de docentes mestres e doutores, começou-se a valorizar essa titulação. Recentemente, através dos editais de seleção para o ingresso no magistério superior público, é possível perceber que a quase totalidade dos concursos exige a titulação de doutorado, eventualmente a de mestrado.

Pensando no ingresso na carreira docente superior, lembro-me de Zabalza (2004, p. 137), quando aponta que “É difícil que um profissional com uma coesa bagagem profissional possa, hoje em dia, enfrentar um processo de seleção com jovens pós-graduados cujo maior mérito é ter se dedicado exclusivamente a fazer sua tese de doutorado”.

Apesar de Zabalza ter desenvolvido seu estudo no contexto espanhol, sua ponderação condiz com a realidade brasileira. Os editais de seleção docente, principalmente para a atuação na educação superior pública brasileira, têm exigido a titulação de doutor. Dentre outros, percebo dois efeitos disso, que merecem, talvez em outro momento, ser explorados e discutidos: 1. recém-doutores, por vezes jovens, ingressam na carreira sem necessariamente terem experiência profissional na área em que atuarão formando profissionais; 2. profissionais com vasta e densa trajetória profissional não atingem a docência superior por não possuírem título de mestrado e/ou doutorado.

Depois do ingresso é provável que o professor se interesse pela sua progressão funcional na carreira. Essa progressão na docência superior pode ocorrer por titulação (mestrado, doutorado) ou pela avaliação de desempenho acadêmico (atividades de ensino, orientação, extensão, pesquisa, qualificação, produção intelectual, premiações). O que chama a atenção é o fato de que a progressão na docência pelo desempenho acadêmico atribui muitas vezes uma pontuação maior à produção intelectual em detrimento às atividades de ensino - mesmo sabendo que o ensino é o eixo central do trabalho do professor e que esse trabalho é desenvolvido em uma instituição *de ensino*.

Analisando o ingresso e a progressão na carreira docente superior, parece-me que o aspecto que pouco é considerado é justamente a docência. O ingresso e a progressão na carreira docente não dependem do ensino, da prática pedagógica ou da formação para tal atividade. Alguns autores como Anastasiou (2011), Zabalza (2004), Isaia e Bolzan (2004), Cunha (2010c) e Pimenta e Anastasiou (2002) vêm discutindo essa questão. Entre esses autores, Isaia e Bolzan (2004) afirmam:

a entrada em uma IES e a progressão na carreira estão calcadas na titulação e na produção científica, enfatizando a área de conhecimento específico e a função de ser pesquisador, o que parece não garantir um ensino de qualidade e o conhecimento de ser professor. (p. 1).

A seleção de professores em função das competências de pesquisa é apontada por Zabalza (2004, p. 127) como “uma das contradições subjacentes à identidade profissional dos professores universitários”. O autor argumenta que o “perfil atual dos professores seria mais adequado se os seus estudantes tivessem de receber uma formação orientada para a pesquisa ou para o desenvolvimento de uma carreira acadêmica” (p. 127). Em nível de graduação não se formam pesquisadores, mas sim profissionais - o que, parece, exigiria dos professores competências que levassem isso em conta.

A LDB/96 refere-se à *preparação* para o exercício do magistério superior. Em seu artigo 66, estabelece que a “preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996). Pimenta e Anastasiou (2002) destacam que a LDB não concebe a docência universitária como resultado de um *processo* complexo de formação, mas como algo a que se chega através de uma mera e vaga preparação. Além disso, o lugar prioritariamente indicado para essa preparação são os cursos de pós-graduação *stricto sensu* - lócus que privilegia a formação para a pesquisa, e não para o exercício da docência. Portanto, é possível ser professor universitário sem ter tido uma preparação formal ou acadêmica sobre os processos de ensino e de aprendizagem, sobre o papel da educação e a função do professor.

Cabe então questionar: que *profissionais da educação* são esses aos quais a LDB se refere? Sim, são profissionais. Mas em que se baseia o *da educação*? A mera aprovação no concurso público para a docência na educação superior torna um profissional de qualquer área um *profissional da educação*? Essas questões nos ajudam a pensar sobre os saberes próprios à profissão de professor e sobre a valorização desses saberes.

Ainda analisando a LDB/96, chama-me atenção o artigo 65: “A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas” (BRASIL, 1996). Por que não se indica que a formação docente para a educação superior inclua a prática

de ensino? O que tem de particular o ensino na educação superior que não requer do docente formação para o ensino?

Para a formação de professores da educação básica existem Diretrizes. Por exemplo, a Resolução do CNE/CP nº 1/2002 apresenta um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular dos cursos que formam professores para atuação nesse nível de ensino. Já para a formação ou *preparação* do professor da educação superior, inexistem quaisquer diretrizes.

O que não se pode perder de vista quando se fala e se faz docência é, em primeiro lugar, seu caráter educativo. Como assinala Rios (2011, p. 234), “Isso é óbvio, dirão alguns” – entretanto a autora lembra que a Universidade, embora “seja uma das modalidades de instituições de *ensino superior*”, muitas vezes considera a docência “como algo secundário, ou como algo para que não se exige um preparo e uma atenção especiais” (p. 233). A universidade é uma instituição de ensino e, como tal, deveria pensar a formação dos profissionais que nela trabalham como professores, oportunizando-lhes discussões sobre seus papéis como docentes e sobre os processos de ensino e aprendizagem.

O professor universitário deveria ser aquele profissional que auxilia os alunos nas suas aprendizagens. Para a indagação: *o que faz um professor?*, Rios (2011, p. 234) argumenta: “Ensina. Aprende, enquanto ensina. Constrói conhecimentos, transforma a realidade, socializa a cultura, partilha valores. Essas são ações educativas. A educação é o processo pelo qual se vai configurando a humanidade”. Essas palavras resgatam o caráter educativo da docência, lembram o papel de educar que assume o profissional que trabalha como professor, papel o qual me pergunto se está preparado para assumir.

O caráter educativo da docência leva em consideração tanto o ensino quanto a aprendizagem. Não basta somente ensinar o conteúdo, é importante que o docente se preocupe também com a aprendizagem de seus alunos. Com referência a esse dilema sobre o ensino e a aprendizagem na universidade, Zabalza (2004, p. 123) sinaliza que

Poucos professores universitários assumem seu compromisso profissional como docentes de fazer [...] com que os alunos aprendam. Eles não desejam assumir essa responsabilidade, nem se sentem preparados para fazê-lo. Como resultado disso, esse dilema concentra sua energia no pólo do ensino, ou seja, assume-se que ser bom professor é saber ensinar bem: dominar os conteúdos e saber explicá-los claramente. Se os alunos aprendem ou não, depende de muitas outras variáveis [...] que ficam fora do controle dos docentes.

É comum verificar esse dilema na educação superior. Em alguns casos os próprios alunos universitários denunciam as práticas de seus professores que não dão conta de proporcionar o envolvimento da turma e a aprendizagem nos alunos. Os professores que concentram suas energias somente no pólo do ensino possuem uma perspectiva incompleta da função docente: atingir a aprendizagem é o cerne da docência, deveria ser a consequência do ensino. Há outros casos em que os professores universitários reconhecem suas limitações no que diz respeito a um ensino que propicie a aprendizagem, porém não fazem ou ensinam de maneira diferente por não possuírem preparação para tal.

Quando penso no professor universitário, reflito também sobre o adjetivo *universitário* que acompanha o substantivo professor, como observado anteriormente quanto à expressão *educação superior*. Rios (2011) conta que passou por uma situação em que preenchiam um formulário quando sua colega de profissão mencionou que nunca colocava somente *professora* no item profissão, mas, sim, *professora universitária* - porque acreditava que isso fazia diferença. A partir disso, Rios (2011, p. 230) questiona:

O que há de específico no trabalho do professor universitário, além de desenvolver suas atividades numa instituição educacional diferente de outras? Será que o adjetivo 'universitário' não o leva, às vezes, a esquecer o substantivo 'professor'? Que tarefas se apontam nesse substantivo?

A essência do trabalho do professor, do professor da educação infantil ao da educação superior, deveria ser a mesma. Qual é a diferença

em se dizer que se é professor *universitário*? A diferença está na ideia de ser superior aos demais? O ser professor *universitário* vincula-se ao imaginário das pessoas de nossa sociedade (RIOS, 2011). Mencionar o *universitário* é destacar que não se é apenas professor, pois o professor seria aquele que leciona na educação básica. Zabalza (2004) também argumenta que o uso do adjetivo *universitário* junto à palavra professor é sinal de um grande status social para esse profissional.

Com referência ao status social e retratando o caso brasileiro, Pimenta e Anastasiou (2002, p. 35) explicam que esses sujeitos

Quando exercem a docência no ensino superior simultaneamente a suas atividades como profissionais autônomos, geralmente se identificam em seus consultórios, clínicas, escritórios como *professor universitário*, o que indica clara valorização social do título de professor. [...] Entretanto, o título de *professor*, sozinho, sugere identidade menor, pois socialmente parece se referir aos professores secundários e primários.

Esses fatos revelam uma problemática no que se refere à profissão do professor: dentro da mesma profissão existem graus diferenciados de status ou valorização profissional. Sinalizo aqui uma necessidade de se rever o que significa ser professor.

O professor, em qualquer nível de ensino que atue, constitui-se tanto por suas características profissionais quanto pessoais. Alguns autores defendem essa ideia, entre eles Nóvoa (1995, 2009), Grillo (2002) e Zabalza (2004). Para Nóvoa (1995), não é possível separar as dimensões pessoais e profissionais no professor, porque o sujeito vive a profissão de professor e tem sua identidade profissional construída tanto por saberes teóricos e práticos quanto por valores. Entre suas propostas de ação para a formação de professores, Nóvoa (2009) argumenta a favor da dimensão pessoal da profissão, acreditando que “o professor é a pessoa, e [...] a pessoa é o professor. [...] é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. [...] ensinamos aquilo que somos e [...] naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos” (p. 6). A dimensão pessoal

da docência reconhece o professor como alguém com sentimentos, necessidades e expectativas, que trabalha com seres humanos que também possuem anseios e emoções.

Assim como Nóvoa (2009), Grillo (2002) e Zabalza (2004), quando abordam a docência, também dizem que esta engloba a dimensão pessoal. Além dessa dimensão, Grillo (2002) aponta que a docência envolve também a dimensão prática, a dimensão do conhecimento profissional e a dimensão contextual. Já Zabalza (2004) indica que além da dimensão pessoal o papel docente é definido também pela dimensão profissional e administrativa. A dimensão pessoal, para Grillo (2002) e Zabalza (2004), é caracterizada pela plenitude humana, pelo afetivo, pelos valores pessoais, pelas relações que ocorrem entre os sujeitos implicados no processo educativo, pelo professor também ensinar a partir do que ele é.

Grillo (2002) conta que leciona em cursos de formação de professores e, ao final do semestre, indaga seus alunos sobre o professor que desejam ser. Diferentemente do início do semestre, quando queriam ser professores que utilizam técnicas novas, no final do semestre os alunos mencionam querer ser um professor “afetivo, acolhedor e receptivo, otimista e entusiasmado, confiante no potencial do aluno” (GRILLO, 2002, p. 222). Essas respostas parecem vincular-se com as próprias práticas pedagógicas vividas por esses sujeitos em seus processos de formação.

A dimensão pessoal é, então, inseparável da dimensão profissional do professor - ou de qualquer outro profissional. Não se pode deixar de ser pessoa para se estar profissional. Para Cunha (1988) as experiências e a história de vida do professor determinam seu comportamento cotidiano, pois o seu ser profissional professor não se desvincula de seu projeto de vida.

A atuação do docente não se limita ao ensinar - apesar de essa ser sua função primeira. Alguns autores falam de polivalência quando abordam as funções docentes, pelo fato desse profissional desenvolver diversas atividades. Por exemplo, Zabalza (2004) menciona que os professores universitários, além de ensinar, desempenham as funções de

pesquisar, administrar, negociar e de manter relações institucionais. Há algum tempo falava-se somente do ensino, pesquisa e extensão como tarefas docentes. Agora já se aborda a função de administração (ou gestão), que também toma tempo e exige dedicação por parte do professor.

Pimenta e Anastasiou (2002) caracterizam as funções de administração e gestão dos professores da educação superior como sendo o trabalho desenvolvido por estes “em seus departamentos, na universidade, tomando decisões sobre currículos, políticas de pesquisa, de financiamento”, entre outras atividades. Entendo que as atividades de extensão se caracterizam pela atuação da universidade junto à comunidade; pelas relações que a instituição (através de docentes, discentes e quiçá outros atores institucionais) estabelece com a sociedade. Nessas relações entre universidade e sociedade, espera-se que ocorra a socialização e a discussão dos conhecimentos provindos dos dois âmbitos.

Todavia, como e onde se forma um profissional capaz de desenvolver todas essas atividades? Ou ainda, como questionam Isaia e Bolzan (2004), ser professor da educação superior é um processo que se aprende?

Repetindo, com vistas a sintetizar, organizar e sublinhar as questões centrais a esta discussão: a formação de docentes para a educação superior no Brasil não está regulamentada sob a forma de um curso específico, como nos outros níveis. Para que um professor possa atuar na educação básica, a LDB de 1996 determina que o mesmo deve ter formação em curso de licenciatura, de graduação plena, em nível superior, ou formação no curso normal, em nível médio. Já para a atuação no magistério superior, a mesma Lei orienta que o docente seja preparado prioritariamente em curso de mestrado ou doutorado, não sendo necessária uma formação específica para a docência. Em função disso, constata-se a não existência de um curso próprio para a formação do professor da educação superior no Brasil.

Na Espanha a situação parece ser a mesma. Em seus estudos sobre a formação do professor universitário, Mayor Ruiz (2007)² defende que a

² Todas as traduções para o português apresentadas neste trabalho são de responsabilidade da autora.

sua formação inicial deveria ser um “conjunto de atividades organizadas para proporcionar ao futuro docente os conhecimentos, destrezas e disposições necessárias para desempenhar sua tarefa docente” (p. 14). A autora, contudo, afirma que “esta prática como tal não existe” (p. 14). Por não ser determinada ou instituída em lei, a formação inicial do professor universitário espanhol não ocorre da maneira idealizada e defendida por estudiosos e pesquisadores do campo, além de pelos próprios docentes.

A inexistência de formação docente enfatiza os questionamentos sobre como e onde se forma o professor universitário. Muitos dos professores universitários contam principalmente com suas experiências e vivências escolares para se fazerem professores – ou, nas palavras de Cunha (2010d, p. 51), os “docentes se inspiram, principalmente, nas práticas e valores de seus ex-professores e, com essa condição, vão se tornando professores”.

A inspiração em ex-professores faz com que, não raras vezes, os professores perpetuem práticas tradicionais de ensino. Mayor Ruiz (2009) argumenta que essas práticas tradicionais são perpetuadas não porque os professores não querem desenvolver práticas novas, mas pelo fato de desconhecerem outras possibilidades, pela ausência de formação para a docência. Tem-se, assim, segundo Cunha (2010d), a constituição da docência superior numa perspectiva artesanal e empírica.

A formação do professor da educação superior não poderia reduzir-se a uma formação inicial acadêmica (como, na verdade, a de nenhum professor em nenhum nível), pois os professores formam-se em um processo que ocorre de maneira contínua. Não se aprende a ser professor ou a ensinar de maneira automática, rápida e estável. Aprende-se a ser professor de modo processual. E, obviamente, a experiência ou a prática profissional exercem grande influência sobre essa formação docente que é contínua.

Na perspectiva da formação docente contínua, Isaia e Bolzan (2004, p. 1) apontam que “ao longo da carreira, os professores vão se formando e se (trans)formando, tendo presentes as demandas da vida e

da profissão”. Assim, o docente, desprovido de um processo de formação inicial, forma-se exclusiva e processualmente ao longo da própria carreira, transforma-se e constitui-se, mesclando nesse processo sua dimensão pessoal e profissional.

Araújo (2005) também evidenciou que os saberes do professor universitário são construídos em suas trajetórias profissionais e pessoais. Ao pesquisar os professores universitários iniciantes, sem formação específica para a docência, essa autora constatou que os saberes docentes são constituídos por meio das relações estabelecidas com os alunos, com o meio socioprofissional e nas situações de ensino-aprendizagem (ARAÚJO, 2005).

Como a formação do docente da educação superior não é regulamentada, ela “ainda fica a cargo de iniciativas individuais e institucionais esparsas, que não se referem a um projeto nacional ou da categoria docente” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 154). Cunha (2010d) pondera que, em princípio, a universidade é “o espaço da formação dos professores da educação superior” (p. 49), havendo duas dimensões de formação legitimadas: a pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e/ou doutorado) e a formação continuada. Combinando e resumindo o que apontam essas autoras: a formação docente ocorre de forma individual e/ou institucional, tem como espaço a universidade e é desenvolvida em cursos de pós-graduação *stricto sensu* ou de formação continuada.

A formação docente por iniciativa individual pode ocorrer, por um lado, pela vontade pessoal do professor de formar-se para a tarefa prioritária do ensino. Por outro lado, essa formação pode ter a marca da individualidade devido à forte tendência desses professores de construir sua identidade de forma individual, visto que também trabalham de forma individual, como apontado por Zabalza (2004). Uma pesquisa desenvolvida por Vivas, Becerra e Díaz (2005, p. 12) com professores universitários iniciantes também mostrou que, no contexto estudado, “o docente aprende a sê-lo através de um processo autodidata, intuitivo, empirista e solitário”.

Sobre a formação docente que ocorre por iniciativa da própria instituição de ensino na qual o professor leciona, Feixas (2002) divulga que “são numerosas as instituições universitárias no âmbito internacional que formalizaram a formação inicial pedagógica de seus professores” (p. 1). No Brasil também há iniciativas de instituições que desenvolvem cursos de formação pedagógica para seus professores, promovidos, muitas vezes, pelos núcleos ou grupos de apoio pedagógico das instituições. Na visão de Anastasiou (2011), as possibilidades de abrangência e sistematização de avanços dessas iniciativas são mais consistentes e visíveis quando há participação significativa do colegiado de um curso. De todo modo, o que se identifica como problema em muitas iniciativas institucionais é que elas são isoladas, apresentam limitações e não são contínuas.

Quanto aos cursos de mestrado e doutorado, já se sabe que a formação não se volta para a docência e sim para a pesquisa. Tampouco os Programas de Pós-Graduação em Educação formam professores ou se preocupam com a docência - os mesmos objetivam a formação de pesquisadores em educação. Alguns cursos de mestrado e doutorado incluem em suas grades curriculares uma disciplina sobre metodologia da educação superior, com carga horária média de 60 horas³ - mas esta carga horária não dá conta de formar profissionais para a docência, ainda que a disciplina tenha importância. Assim, concordo com Pimenta e Anastasiou (2002) quando dizem que os professores da educação superior permanecem sem condições institucionais de se formar para a docência, no que depende dos cursos de mestrado e doutorado.

Reconheço que a formação para a pesquisa pode auxiliar o professor a ter mais cuidado em seus processos de observação e análise - o que contribui com o ensino. Entretanto, “não podemos tomar como ‘verdade’ absoluta que um pesquisador qualificado será um bom professor” (CUNHA; ZANCHET, 2010, p. 194); ou, ainda, “ser um reconhecido pesquisador [...] não é garantia de excelência no desempenho pedagógico” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 190).

³ Informação baseada em Anastasiou (2011).

O pesquisador formado em um curso de mestrado ou doutorado é um especialista em determinada área do conhecimento, é um experto em certos conhecimentos científicos específicos dessa área. Esse pesquisador, ao exercer a docência, terá que trabalhar de forma diferente com o conhecimento que domina. Sendo professor terá que ensinar esse conteúdo a outras pessoas. Vejo aqui que saber é diferente de saber ensinar. No exercício da docência, o professor precisa repensar o conteúdo, reconstituí-lo para torná-lo ensinável. Para Cunha e Zanchet (2010, p. 194) a atividade de ensino “exige a ressignificação dos conhecimentos teóricos em contextos de práticas que são peculiares e localizadas. Para ensinar, o domínio do conhecimento específico é condição necessária, mas não suficiente”.

Sendo o professor universitário um especialista em determinado conhecimento, é possível que se identifique mais com a profissão de origem e com a especialidade da formação do que com a docência. Zabalza (2004) reconhece essa possibilidade e aponta:

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

O autor acrescenta que um dos aspectos críticos dos docentes é “ter uma identidade profissional indefinida. Sua preparação para a prática profissional esteve sempre orientada para o domínio científico [...] é difícil, a princípio, construir uma identidade profissional vinculada à docência” (p. 107). Os professores universitários, segundo Zabalza (2004), veem a si mais como pesquisadores de um campo científico do que como professores.

Essa é uma das contradições da docência superior: a formação para a pesquisa (mestrado e doutorado) *versus* a formação para a docência. Sobre essa contradição, Sánchez Moreno e Mayor Ruiz (2006) vão dizer que a

universidade conta com um professorado com uma vasta preparação como especialistas nas diferentes áreas disciplinares, mas que, pelo contrário, apresentam uma deficiente formação pedagógica e em habilidades sociais. (p. 924)

Pimenta e Anastasiou (2002), por sua vez, ponderam que na docência da educação superior existem profissionais bem qualificados em suas especialidades ou com experiências profissionais significativas, os quais, porém, desconhecem cientificamente os processos de ensino e de aprendizagem e, muitas vezes, não se perguntaram acerca do significado de ser professor.

A LDB, ao prescrever a preparação para a docência superior em cursos de mestrado e doutorado, desconsidera os saberes específicos da profissão docente. Essa orientação aproxima-se da ideia de que para ensinar basta conhecer, ou de que quem sabe algo sabe também ensinar sobre esse algo. Contudo, a prática que se vive no dia a dia das universidades, segundo Rios (2011), faz constatar a inconsistência do mito de que quem sabe, sabe ensinar.

A orientação de *preparação* docente da LDB também revela um entendimento de que o magistério superior é uma ocupação fácil, que não requer maiores exigências. É possível concordar com a ideia de que qualquer mestre ou doutor esteja preparado para ensinar? Quem sabe pesquisar sabe ensinar? Não são necessários saberes próprios para exercer o ensino? Essas são questões que me fazem refletir sobre o docente na educação superior e sobre os saberes específicos para essa atuação.

Segundo Cunha (2010a),

Não há o reconhecimento oficial da legitimidade dos saberes pedagógicos, uma vez que não há legislação nessa direção. A

própria carreira dos professores da educação superior, na grande maioria dos casos, se alicerça em dispositivos ligados à produção científica decorrente da pesquisa e pouco faz menção aos saberes necessários ao ensino. (p. 34).

O vazio de orientações legais sobre cursos específicos de formação pedagógica para o exercício do magistério superior leva a supor que essa formação não é necessária. Sobre o fato Cunha (2002) pondera que isso “é uma exteriorização dos valores presentes na cultura acadêmica que estão indicando que o componente da docência não precisa ter, na universidade, o estatuto profissional que se requer para as outras profissões” (p. 47).

A inexistência da formação acadêmica para a docência superior e o desprestígio dos conhecimentos pedagógicos para a atuação em tal nível contribuem, de modo evidente, para a desvalorização do campo pedagógico e da profissão docente como um todo. A docência como um dom, como sinalizado por Cunha (2010a), “carrega um desprestígio da sua condição acadêmica, relegando os conhecimentos pedagógicos a um segundo plano e desvalorizando esse campo na formação do docente de todos os níveis, mas, principalmente, o universitário” (p. 27).

Apesar das questões apontadas acima, parece que há na sociedade, segundo Cunha (1999, p. 132), “uma aceitação tácita do magistério como profissão. Esse construto está presente no discurso acadêmico-científico, nas manifestações sindicais e nos textos legais que explicitam as normas educativas. Essa aceitação, porém, está cheia de contradições”. Concordo que a docência é uma profissão e concordo também que essa profissão deve ter uma base de conhecimentos que a legitime, como pondera Cunha (2010d).

Conforme avalia Roldão (2007), o aspecto mais frágil da profissão docente está justamente no seu conhecimento profissional. Assim, a autora defende a urgência da delimitação de um saber específico à profissão para que se invista nele como uma alavanca quanto ao crédito e reconhecimento da profissão. Para Roldão (2007), o professor profissional

é aquele que ensina não apenas porque sabe, mas porque sabe ensinar. E saber ensinar é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber conteudinal curricular [...] pela incorporação dos processos de aceder a, e usar o conhecimento, pelo ajuste ao conhecimento do sujeito e do seu contexto, para adequar-lhe os procedimentos, de modo que a alquimia da apropriação ocorra no aprendente. (p. 101-102).

Nessa definição do professor profissional percebo a existência de saberes próprios à profissão, como os conhecimentos referentes ao conteúdo, ao currículo escolar, ao processo de ensino, aos alunos, ao contexto no qual se ensina, a aprendizagem, entre outros.

Esse rol de conhecimentos implícitos na definição do profissional professor feita por Roldão aproxima-se daquilo que Shulman (2005) denomina de categorias de base de conhecimentos da docência, compostas pelos: conhecimento do conteúdo; conhecimento didático geral; conhecimento do currículo; conhecimento didático do conteúdo; conhecimento dos alunos e de suas características; conhecimento dos contextos educativos; e conhecimento dos objetivos, das finalidades e dos valores educativos, e de seus fundamentos filosóficos e históricos. Esse autor defende a existência de conhecimentos que são próprios à profissão do professor, a partir dos quais o professor deveria ser formado e avaliado.

Nóvoa (2011) também argumenta a favor da valorização do conhecimento docente, manifestando que “enquanto se considerar o ensino uma atividade ‘natural’, é difícil valorizar os professores e consolidar a dimensão universitária da sua formação” (p. 5). Para ele, a profissão de ensinar não é uma atividade de transmissão de conhecimentos que se aprende somente pela prática, mas uma atividade de criação que implica conhecimentos próprios, conhecimentos referentes ao conteúdo, aos alunos, aos processos de aprendizagem. Nóvoa (2009) propõe que os próprios professores tenham um papel predominante na formação de seus colegas professores; propõe que

os professores se formem a partir de dentro, formem-se tendo como base a aquisição de uma cultura profissional, ancorada nos próprios professores, sobretudo nos mais experientes e reconhecidos. O autor faz essas propostas tendo em vista a formação de professores para a atuação em escolas básicas; entretanto, vejo a possibilidade de elas serem efetivadas também na formação do professor da educação superior.

A formação de professores, para Marcelo García (1999), também inclui distintos conhecimentos: psicopedagógicos, do conteúdo, didáticos do conteúdo e do contexto. O autor lembra que essa formação deve ter como fundamentos “os professores como profissionais, as escolas onde se ensina, os alunos a quem se ensinam e o conteúdo do ensino” (p. 24). Lembra ainda que a formação de professores deve capacitá-los prioritariamente para o desenvolvimento de aulas, ainda que essa não seja sua atividade exclusiva.

Cunha (2010a) também se refere aos saberes do docente universitário, e explicita que esses são relacionados ao contexto da prática pedagógica; à dimensão relacional e coletiva das situações de trabalho e dos processos de formação; à ambiência da aprendizagem; ao contexto sócio-histórico dos alunos; ao planejamento das atividades de ensino; à condução das aulas nas suas múltiplas possibilidades; à avaliação da aprendizagem. Para a autora, esses saberes, que compõem a dimensão pedagógica da docência, se articulam, são interdependentes e também indicadores da complexidade do ser docente.

Percebo que os autores mencionados (ROLDÃO, 2007; SHULMAN, 2005; NÓVOA, 2009, 2011; MARCELO GARCÍA, 1999; CUNHA, 2010a) reconhecem e argumentam a favor da valorização dos conhecimentos próprios da docência. Para esses autores, a docência universitária não implica somente o domínio de certo conteúdo científico. Além disso, ao docente universitário são necessários conhecimentos próprios da profissão de professor, que compreendem noções de ensino, de aprendizagem, do contexto educacional, dos alunos, do profissional professor, entre outros já citados.

Para continuar refletindo

Reconhecer os conhecimentos próprios da docência significa requerer um comportamento profissional desse sujeito, significa que o professor terá elementos para teorizar o seu fazer, significa buscar a competência profissional do professor, significa negar que ser professor é um dom ou vocação, significa reconhecer a instituição em que o professor trabalha como uma instituição de ensino e de aprendizagem, significa querer uma universidade que reflita sobre suas metodologias e teorias, significa acreditar que esse perfil de professor pode fazer a diferença.

É necessário ampliação e aprimoramento das iniciativas individuais e institucionais quanto à formação pedagógica dos docentes da educação superior, essencialmente no tocante a sua continuidade. É necessária também a conscientização dos professores sobre a importância de sua formação no âmbito pedagógico.

Concordo com a conclusão de Cunha (2010a), de que “Quando se assume que a perspectiva da docência se estrutura sobre saberes próprios, intrínsecos à sua natureza e a seus objetivos, reconhecemos uma condição profissional para atividade do professor” (p. 20). Valorizando o caráter pedagógico da docência e a condição profissional do professor, estar-se-á igualmente projetando uma universidade que se preocupe mais com o ensino e a aprendizagem nela desenvolvidos.

A partir da visão aqui exposta acerca da universidade, do ser professor, da formação do professor universitário e do contexto da docência universitária no Brasil, retomo a epígrafe deste artigo e questiono: “será que queremos mesmo ter bons professores? O que temos feito por isso?” (NÓVOA, 2011, p. 09).

Referências

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Processos formativos de docentes universitários: aspectos teóricos e práticos. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel (Orgs.). **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 44-74.

ARAÚJO, Kátia Costa Lima Corrêa de. **Os saberes docentes dos professores iniciantes do Ensino Superior: um estudo na Universidade Federal de Pernambuco**. 2005. 225f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

BRASIL. **Censo da Educação Superior 2010**. Brasília: INEP/MEC, 2011.

BRASIL. **Censo da Educação Superior 2012: resumo técnico**. Brasília: INEP/MEC, 2014.

BRASIL. CNE. CP. Resolução n. 1, de 18 de fevereiro de 2002: **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

CUNHA, Maria Isabel da. A docência como ação complexa. In: _____ (Org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, Brasília, DF: CAPES: CNPq, 2010a. p. 19-34.

CUNHA, Maria Isabel da. A educação superior e o campo da pedagogia universitária: legitimidades e desafios. In: _____ (Org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, Brasília, DF: CAPES: CNPq, 2010b. p. 59-81.

CUNHA, Maria Isabel da. **A prática pedagógica do “bom professor”**: influências na sua educação. 1988. 178f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1988.

CUNHA, Maria Isabel da. Impactos das políticas de avaliação externa na configuração da docência. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo de (Org.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002. p. 39-56.

CUNHA, Maria Isabel da. O campo da iniciação à docência universitária como um desafio. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010c, Caxambu/MG. **Anais...** Caxambu/MG: Anped, 2010c. p. 1-11.

CUNHA, Maria Isabel da. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. In: _____ (Org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, Brasília, DF: CAPES: CNPq, 2010d. p. 45-57.

CUNHA, Maria Isabel da. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro; CUNHA, Maria Isabel da (Orgs.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus, 1999. p. 127-147.

CUNHA, Maria Isabel da; ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 189-197, set./dez. 2010.

FEIXAS, Mónica. El profesorado novel: Estudio de su problemática en la Universitat Autònoma de Barcelona. **Revista de Docència Universitària**. Murcia, Espanha, v. 2, n. 2, 1 p., 2002.

GRILLO, Marlene. O professor e a docência: o encontro com o aluno. In: GARRIDO, Susane Lopes; CUNHA, Maria Isabel da; MARTINI, Jussara Gue (Orgs.). **Os rumos da educação superior**. São Leopoldo: UNISINOS, 2002. p. 213-224.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? **Educação** (UFSM), Santa Maria, RS, v. 29, n. 02, p. 121-133, 2004.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Tradução: Isabel Monteiro. Porto: Porto Editora, 1999.

MAYOR RUIZ, Cristina (Dir.). **El asesoramiento pedagógico para la formación docente del profesorado universitario.** Sevilla. Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla. 2007.

MAYOR RUIZ, Cristina. Nuevos retos para una universidad en proceso de cambio: ¿pueden ser los profesores (principiantes) los protagonistas? **Profesorado**, Granada, España v. 13, n. 1, p. 61-77, 2009.

NÓVOA, António. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento.** Campinas: Papirus, 1995. p. 29-41.

NÓVOA, António. **Nada substitui um bom professor:** Propostas para uma revolução no campo da formação de professores. 2011.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación.** Madrid, n. 350, p. 1-10, sep./dic., 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças C. **Docência no Ensino Superior.** São Paulo: Cortez, 2002.

RIOS, Terezinha Azerêdo. Ética na docência universitária: a caminho de uma universidade pedagógica? In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel (Orgs.). **Pedagogia** Universitária: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011. p. 229-245.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

SÁNCHEZ MORENO, Marita; MAYOR RUIZ, Cristina. Los jóvenes profesores universitarios y su formación pedagógica. Claves y controversias. **Revista de Educación**, Madrid, Espanha, n. 339, p. 923-946, 2006.

SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Profesorado**: Revista de currículum y formación del profesorado, Granada, España, v. 9, n. 2, p. 1-30, 2005.

TARDIF, Maurice. Princípios para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 11., 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: EDIPURS, 2008, p. 17-46.

VIVAS, Mireya; BECERRA, Gladyz; DÍAZ, Dámaris. La formación del profesorado novel en el Departamento de Pedagogía de la Universidad de Los Andes Táchira. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, v. 7, n. 1, p. 1-17. México, 2005.

ZABALZA, Miguel Ángel. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Dr^a Nadiane Feldkerber

Universidade Federal de Pelotas – Brasil
Grupo de Estudos e Pesquisas: Pedagogia Universitária:
Formação de Professores
E-mail: nadianef@gmail.com

Recebido em: 03 de março de 2015

Aprovado em: 17 de agosto de 2015