

A Formação Acadêmica do Professor Universitário: uma Breve Crítica aos Programas de Formação

The Academic Training of the University Teacher: a Brief Criticism to the Training Programs

João Paulo Espindola Domingues^a; José Sabino^{ab}; Erlinda Martins Batista^a; Luciana Paes de Andrade^a

^aUniversidade Anhanguera Uniderp, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino de Ciências e Matemática. MS, Brasil.

^bUniversidade Anhanguera Uniderp, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, em Meio Ambiente e Desenvolvimento Regional. MS, Brasil

*E-mail: luciana.andrade@uniderp.com.br

Resumo

Este trabalho relata aspectos da formação docente na educação superior brasileira, com o intuito de investigar o perfil do educador. A modalidade de ensino superior é essencial para a formação de novos profissionais e há muitas mudanças na legislação que contemplam esse segmento educacional. Para traçar este perfil, usamos a revisão de literatura, com busca na base de dados Google Scholar, para traçar um panorama sobre essa temática, elucidando sobre o decorrer de seu desenvolvimento em âmbito nacional, enfatizando o papel do educador. Desse modo, observou-se que é relevante uma reflexão mais profunda acerca das práticas didáticas e possíveis mudanças, incluindo aí, por exemplo, a necessidade de uma formação continuada dos profissionais da Educação, que carecem de mais formação e desenvolvimento de competências distintas das desenvolvidas nos cursos de pós-graduação. Reconhece-se por intermédio de pesquisa que estes profissionais necessitam de preparo no que se refere à fundamentação teórica e prática para o uso de métodos didáticos adequados ao nível superior de ensino.

Palavras-chave: Docência. Ensino Superior. Educação Superior.

Abstract

This work presents teaching in Brazilian higher education, in order to investigate the profile of the educator. The higher education modality is essential for the training of new professionals and there are many changes in the legislation that cover this educational segment. To this end, we used the literature review with search in the Google Scholar database and tried to draw a panorama about this theme, elucidating the course of its development at the national level, emphasizing the role of the educator. Thus, it was observed that a deeper reflection on teaching practices and possible changes is relevant, including there, for example, the need for continuing education for education professionals, who need more training and development of skills different from those developed in graduate courses. It is recognized through research that these professionals need preparation in terms of theoretical and practical foundation for the use of teaching methods suitable for higher education.

Keywords: Teaching. Higher Education. College Education.

1 Introdução

É de ampla aceitação que a educação seja agente de transformação e – muito além da escolaridade formal – fornece a cada indivíduo a capacidade de contribuir para a vida coletiva, em uma sociedade global (CAMPBELL, 2002). Um dos mecanismos provedores dessa transformação educacional é o ingresso em uma instituição de ensino superior. Diretamente ligado a esse processo educativo, é necessário compreender a qualificação de professores. Esta revela-se uma atividade complexa, uma vez que os profissionais são responsáveis diretos pela formação, a um só tempo, tanto de futuros profissionais como de cidadãos.

Para compreender a realidade da docência superior brasileira, é necessário um conhecimento histórico prévio a respeito da educação em âmbito nacional (PIMENTA, 2002; PRIGOL; BEHRENS, 2019). Para tal, é recomendável amparar-se na legislação pertinente ao trabalho docente. No cenário atual, a compreensão da atuação dos professores é necessária para que se possa vislumbrar a educação de

forma integral. Por intermédio de vários questionamentos suscitados em investigações, busca-se decifrar o perfil do docente do ensino superior e o que tem sido considerado como competência desse profissional. O censo e a legislação relativos a esse tema podem delinear exigências básicas para que este sujeito assuma o papel de educador.

Em um primeiro momento, procura-se compreender o contexto histórico relacionado à realidade da Educação Superior no Brasil, remontando às características específicas da atualidade. Após a apresentação sobre a formação docente e seus requisitos obrigatórios, esta investigação trás elementos sobre a formação continuada como alternativa para a ressignificação das práticas de ensino da Educação Superior.

2 Desenvolvimento

Esse estudo apresenta uma revisão analítica da literatura, promovendo discussões sobre métodos e resultados de pesquisas. Esse tipo de estudo é realizado em diversas etapas como seleção de hipótese ou questão para a revisão; seleção

das pesquisas que compõem a amostra da revisão; análise dos achados dos artigos incluídos na revisão; interpretação dos resultados; e relato da revisão, proporcionando exame crítico do tema.

A consulta foi realizada em 2020 com levantamento na base de dados Google Scholar, delimitando o período de janeiro de 2000 a maio de 2020, utilizando as palavras chave: docência, ensino superior e educação superior.

Para compreender quais são os propósitos das instituições de ensino na atualidade, é necessário analisar seu histórico. No contexto brasileiro, a universidade surge da necessidade de formação das elites, havendo uma implantação de ambientes isolados de ensino superior, o que já apontava para uma segregação no ensino (CARVALHO, 2016). Vários projetos anteriores foram apresentados à coroa portuguesa que, por sua vez, temia que a formação universitária na colônia pudesse acarretar uma série de revoluções.

Conforme se pode observar,

Com a proibição da criação de universidades na colônia, Portugal pretendia impedir que os estudos universitários operassem como coadjuvantes de movimentos independentistas, especialmente a partir do século XVIII, quando o potencial revolucionário do Iluminismo fez-se sentir em vários pontos da América (CUNHA, 2000, p.152).

Contudo, no ano de 1808, a visão sobre o Brasil foi alterada, uma vez que a coroa portuguesa fez do país a sua residência. Segundo Moraes (2007), “a partir dessa necessidade, deu-se a criação de escolas isoladas de ensino superior de caráter profissionalizante e estatal, com a fundação do curso de Médico Cirurgião na Bahia e da Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica no Rio de Janeiro”. Em 1827, foram implementados em Olinda os cursos de Direito, Medicina e Engenharia. Ainda na época do Império brasileiro, surgiram os cursos de Economia, Odontologia, Arquitetura, Filosofia e Ciências, Serviço Social, Jornalismo e Letras nas cidades do Rio de Janeiro, São Paulo e Salvador.

Nesses centros de ensino, o professor era uma figura

vista como detentora do conhecimento. A visão hierárquica prevalece até hoje em algumas instituições. Ainda, de acordo com Moraes (2007), a expansão da educação superior, ao longo dos anos de 1890 a 1910, fomentou o surgimento de 27 escolas de ensino superior de caráter público federal, estadual ou particular. No entanto, no período republicano, o avanço da educação superior foi refreado em virtude da resistência de adeptos do positivismo. Para que seja entendida adequadamente a evolução do número de instituições de ensino superior após 1950, vale salientar que a UNESCO (1996) estimou um número de 25 mil a 1 milhão de docentes formados.

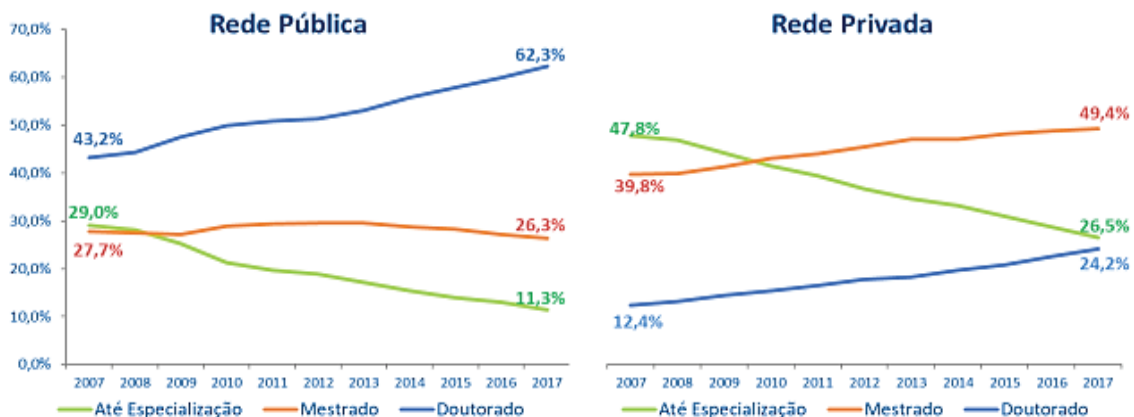
De acordo com o MEC (2018), o Brasil apresentou o montante de 8.033.574 alunos matriculados no ensino superior, em 33 mil cursos, o que representa 3,8% da população brasileira, atualmente composta por 211 milhões de pessoas (IBGE, 2020).

Nesse processo de formação das pessoas é necessário destacar o papel histórico do professor e seu posicionamento diante das instituições de ensino, uma vez que ele ainda ocupa posição central no ambiente acadêmico. Ele se compromete com a formação do alunado e atrai para si as garantias constitucionais presentes no artigo nº 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), que aponta “a educação como dever do Estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade”.

Em território nacional, não há um regimento específico que regule a titulação do professor de nível superior, diferentemente do que ocorre na Educação Básica, regida pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Porém, ainda assim, o artigo de nº 66 da LDB (1996) traz o seguinte: “far-se-á em cursos de pós-graduação através de mestrado e doutorado”, deixando claras as exigências para professores universitários.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, em uma avaliação realizada em 2017, apresenta a relação de professores do ensino superior da rede pública e privada (Figura 1) e seu grau de formação.

Figura 1 - Participação Percentual de Docentes na Educação Superior, por Categoria Administrativa, segundo o Grau de Formação – 2007-2017



Fonte: INEP (2017).

O decreto nº 2.207, de 1997 (BRASIL, 1997), estabeleceu que as instituições de ensino superior comportassem em seu quadro docente pelo menos um terço de seus professores pós-graduados em nível *stricto sensu*, 15% deles doutores. Hoje, a intenção da universidade é contar com um profissional de ampla formação, que exerça as funções de professor e pesquisador, inserindo alunos na pesquisa acadêmica. Para tanto, conta com organismos de suporte tais como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), além de outros órgãos e fundações que fomentam a pesquisa científica.

De acordo com Gois (2017), o professor que exerce a profissão está comprometido com o artigo nº 205 da Constituição Federal (Brasil, 1988) que expõe o seguinte: “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Diante desse aspecto, é possível assegurar que o professor tem um papel de relevância social, uma vez que deve prover ao aluno a visão abrangente da sociedade, combinada com conhecimentos específicos da área de formação para o exercício da cidadania, assegurando a qualificação para o trabalho.

Gois (2017) argumenta, ainda, que é impossível a prática pedagógica dissociada dos conhecimentos específicos da matéria de seus valores, modelos e aspirações sociais. Com todos esses preceitos, é viável que se busque explicitar a formação pedagógica professor, a quem cabem diversas responsabilidades.

Para Oro e Bastos (2012), a exigência da formação dos professores universitários tem sido restrita ao conhecimento aprofundado de determinada disciplina que o indivíduo lecionará, sendo um conhecimento adquirido por meio da prática ou da teoria, assim, ressaltando que não há exigências de formações pedagógicas.

A respeito da falta de formação específica, Oliveira (2015) corrobora:

Muitos professores que atuam no ensino superior não tiveram experiências anteriores em sala de aula. E, no caso dos professores que egressaram dos cursos de bacharelado, muitos não tiveram disciplinas de apoio didático-pedagógico, seja nos seus cursos de graduação ou nos de pós-graduação. A sua prática profissional de docente é baseada na teoria.

Em contrapartida, os cursos de licenciatura, que dão ênfase às disciplinas pedagógicas, reforçam o ensino da didática, que tem por objetivo as práticas para o ensino. Ou seja, os discentes dessa área têm o exercício do ensino tanto teórico quanto prático, e tendem a desempenhar com qualidade, no futuro, o ato de lecionar.

A tarefa da Didática é a de compreender o funcionamento do ensino em situação, suas funções sociais, suas implicações estruturais; realizar uma ação auto reflexiva como componente do fenômeno que estuda, porque é parte integrante da trama do ensinar (e não uma perspectiva externa que analisa e propõe práticas de ensinar) (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Desse modo, é possível compreender a didática como estudo importante para as práticas de ensino, sendo capaz de apoiar, orientar e incentivar o esforço do estudante, garantindo, assim, que sua aprendizagem se consolide. Entende-se, então, a importância da formação que aprimora o ato de lecionar para qualquer professor, especialmente considerando a sua responsabilidade diante do educando. Oro e Bastos (2012) destacam o fato de que “a formação para o exercício do ensino na educação superior pode ser vista como um campo em que há muito por se fazer em termos de pesquisas e práticas, pois pouco se tem feito em termos pedagógicos”.

Acredita-se que há muito ainda a ser feito pelos professores, no sentido de promover ações de formação continuada que foquem mais na prática didática em vez de sobrecarregá-los com teorias que não servirão de muita coisa em seu exercício docente.

Contudo, a disciplina de prática didática, conforme esclarece Oliveira (2015), conta com uma carga horária ínfima, como se pode notar no fragmento a seguir:

As Instituições de Ensino que oferecem esses cursos acrescentaram em seus currículos a disciplina de ‘Didática do Ensino Superior’ a fim de atender a essa demanda. No entanto, não se pode esperar que, o ofício de ensinar se aprenda em uma disciplina de no máximo 60 horas/aula.

Atualmente, muitos cursos de pós-graduação passam por reestruturações, visto que alguns oferecem maior ênfase às disciplinas voltadas à educação, visando atender ao crescimento de vagas no ensino superior e a suprir a necessidade de um contingente mais numeroso de professores na sociedade.

Nos cursos de *Stricto Sensu* – Mestrado e Doutorado – há o objetivo de formar pesquisadores e professores de nível superior, mesmo que não haja a oferta de muitas disciplinas voltadas às técnicas de ensino e ao conhecimento da educação e formação do educando.

Desse modo, compreende-se que professores que partem de uma educação de bacharelado não se encontram plenamente preparados para a docência. Visando suprir essas lacunas, Oliveira (2015) afirma que alguns cursos de Mestrado e Doutorado têm oferecido a disciplina de Metodologia do Ensino Superior. Todavia, nota-se que, em muitos casos, a grade não é composta por disciplinas diretamente relacionadas à educação ou prática didática, mas sim por diversas disciplinas sobre pesquisa e seus métodos. A prática docente acaba, assim, restringindo-se à prática de seminários, salvo naquelas instituições que exigem estágio docente, determinam carga horária específica dedicada à docência em sala de aula.

Porém, ainda que o professor seja um pesquisador, suas funções primordiais são: lecionar e pesquisar em instituições de ensino superior e, por agregarem o corpo docente de nível superior, é fundamental que tenham formação adequada. Tais profissionais, como é sabido, devem primar pela qualidade do ensino e, para que isso ocorra, é preciso que dominem diferentes técnicas de ensino e aprendizagem.

Góes e Correia (2013) apontam que um coordenador entrevistado declarou que muitas vezes a formação de docentes é deixada para segundo plano, pois estão mais preocupados em manter os Programas em funcionamento e manter do conceito, ou seja, muitas vezes a docência é colocada em segundo plano no ensino superior, ao passo que a pesquisa é mais valorizada. Embora, se compreenda o papel fundamental da pesquisa no contexto universitário, é preciso explicitar que a prática pedagógica e as qualificações da docência não são menos relevantes.

Em geral, a formação de professores de curso superior fica restrita à formação acadêmica inicial. Dessa forma, muitos docentes adotam uma forma de lecionar com base em experiências pessoais, por vezes limitadas, o que pode impactar negativamente na qualidade da aprendizagem. Assim, é preciso atrair a atenção para os dois processos, transformando-o em um único, ou seja, o processo de ensino-aprendizagem (PARO, 2007).

O docente ensina o coletivo de alunos, mas não pode aprender no lugar de cada um deles, ou de todos eles. Assim, na perspectiva do tempo, ensinar é uma tarefa que pode ser considerada como sendo uma atividade de caráter homogêneo, mas o aprender é singular (GAUTÉRIO; RODRIGUES, 2013). Qualquer proposta metodológica traz consigo uma concepção de valores que embasa os atributos que o ensino deve possuir, de maneira mais ou menos padronizada, as ideias de como o professor ensina e como (e o que) o estudante aprende (FIGUEIRA, 2013).

Por este motivo, o formador deve assumir uma postura crítica e dialógica, admitindo funções tais como a de articulador e mediador do processo educativo, ou seja, aquele que observa, identifica, aponta e problematiza situações envolvendo os processos de ensino e de aprendizagem, tendo como base a concepção e a metodologia na qual está inserido, de modo que ao estudante sejam garantidas aprendizagens significativas, por meio da investigação, experientiação e metodologias que tornem o estudante protagonista na construção do conhecimento. Isso exige reflexão constante pelo docente e sobre a sua própria prática, podendo emergir diversos conflitos e contradições vivenciadas por esses atores, tendo em vista a história pessoal de cada um e seus saberes, principalmente, os experienciais (RODRIGUES, 2001).

Esse processo de ensino não envolve apenas método e sim um conjunto de saberes e formação por parte do educador.

Adotando tal comportamento, os professores revelam imaturidade e insegurança para ministrar aulas e essas fragilidades podem ser percebidas pelos alunos que, em ambiente acadêmico, podem ser detentores de raciocínio crítico apurado. O resultado disso é que suas aulas são vistas como monótonas ou não são dignas de tanta atenção.

Conforme Lourenço e Vagula (2017, p.1008) afirmam,

O processo formativo continuado faz com que o docente tenha confrontos entre o seu modelo pedagógico de referência com o modelo pedagógico do formador, resultando desse confronto um novo modelo pedagógico personalizado.

Assim, a formação continuada pode ser capaz de servir

como alternativa para suprir as necessidades não abordadas na pós-graduação, corroborando para o processo de desenvolvimento de um professor, que passa a submeter-se a um processo de autocritica que o faz repensar seus métodos de ensino.

3 Conclusão

Em síntese, compreende-se que o docente desempenha um papel de extrema relevância nas instituições de ensino. É fundamental que a carência de sua formação teórica seja suprida para que ele venha a reciclar-se continuamente e encontre métodos que mais se adequem a seu modo de lecionar. É possível detectar que muitos dos programas de pós-graduação voltados para o ensino não enfatizam disciplinas que aprimorem o processo de ensino-aprendizagem, limitando os alunos às disciplinas obrigatórias e eletivas de um programa, cuja grade é orientada para cumprir créditos em determinado tema de conteúdo específico.

Para atenuar essa falha, algumas estratégias devem ser adotadas em programas de pós-graduação, com destaque para: a obrigatoriedade de disciplinas de práticas didáticas e a formação continuada direcionada aos professores, visando o aprimoramento de seus métodos de ensino.

Referências

- ANPED SUL, X, 2014, Florianópolis-SC. A formação continuada do docente do ensino superior e sua relação com sua prática pedagógica. Florianópolis, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Altos índices de desistência na graduação revelam fragilidade do ensino médio, avalia ministro. Brasília: MEC, 2019.
- BRASIL. Senado Federal. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. Decreto nº 2207, de 15 de abril de 1997. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1997/decreto-2207-15-abril-1997-445065-norma-pe.html> > Acesso em: 13 abr. 2020.
- CAMPBELL, J. Introdução. CAMPBELL, J. In: Construindo um futuro comum: educando para a integração na diversidade. Brasília: UNESCO. 2002. p.21-40.
- CARVALHO, J.D. Políticas Públicas e ensino superior no Brasil: o desafio da inclusão social a partir dos programas FIES e PROUNI. Santa Cruz do Sul: UNISC, 2016.
- CUNHA, L.A. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: 500 Anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- FIGUEIRA, S.T. Professores em cena: entre conversas e modos de aprender a ensinar. Rev. Educ. Ciênc. Matemática, v.3, n.2, 2013.
- GAUTÉRIO, V.L.B.; RODRIGUES, S.C. Os Ambientes de Aprendizagem possibilitando transformações no ensinar e no aprender. Rev. Bras. Estudos Pedag., v.94, n.237, 2013.
- GÓES, N.M.; CORREIA, L.C. O *stricto sensu* e a formação do professor do ensino superior. Disponível em: <<http://>

- www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/II%20Jornada%20de%20Didatica%20e%20I%20Seminario%20de%20Pesquisa%20do%20CEMAD%20-%20Docencia%20na%20educacao%20Superior%20caminhos%20para%20uma%20praxis%20transformadora/O%20STRICTO%20SENSU%20E%20A%20FORMACAO%20DO%20PROFESSOR%20DO%20ENSINO%20SUPERIOR.pdf> Acesso em: 7 abr. 2020.
- GOIS, P.K.M. Formação para a docência no ensino superior: realidade e desafios. In: EDUCERE, 2017. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23418_11749.pdf> Acesso em: 16 abr. 2020.
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Superior. Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <<http://inep.gov.br/centro-da-educacao-superior>>. Acesso em: 15 abr. 2020.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Censo 2020 – Números do censo, 2020. Disponível em: <<https://censo2020.ibge.gov.br/sobre/numeros-do-censo.html>> Acesso em: 22 maio 2020.
- LOURENÇO, F.C.; VAGULA, E. Docência no ensino superior: formação continuada e a prática pedagógica dos docentes. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/IV%20Jornada%20de%20Didatica%20Docencia%20na%20Contemporaneidade%20e%20III%20Seminario%20de%20Pesquisa%20do%20CEMAD/DOCENCIA%20NO%20ENSINO%20SUPERIOR%20FORMACAO%20CONTINUADA%20E%20A%20PRATICA%20PEDAGOGICA%20DOS%20DOCENTES.pdf>> Acesso em: 17 abr. 2020.
- MORAES, E.S. A formação e a prática docente no ensino superior: um estudo do curso de Medicina Veterinária da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Fortaleza: UECE, 2007.
- OLIVEIRA, A.D. A formação didático-pedagógica do professor do Ensino Superior egresso do bacharelado. *Evidência*, v.11, n.11, p.31-40, 2015.
- ORO, M.C.P.; BASTOS, C.C.B.C. Formação pedagógica para docência universitária: estudo das condições de cursos bacharelados de uma IES pública. 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1237/613>> Acesso em: 16 abr. 2020.
- PARO, V.H. *Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino*. São Paulo: Ática, 2007.
- PIMENTA, S.G. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2002.
- PRIGOL, E.L. BEHRENS, M.A. A formação continuada do docente do ensino superior e sua relação com sua prática pedagógica. 2019. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/100-0.pdf> Acesso em: 16 abr. 2020.
- RODRIGUES, A. A formação de formadores para a prática na formação inicial de professores. In: SEMINÁRIO MODELOS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES, 2001. Lisboa: Faculdade Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 2001.