

ENSINO SUPERIOR: UMA DISCUSSÃO SOBRE OS SABERES NECESSÁRIOS AO DOCENTE

Cláudia Soares de Oliveira¹

Resumo

A discussão sobre formação e saberes docentes, no debate acadêmico, ganha destaque no Brasil, particularmente, a partir das décadas de 1980 e 1990, influenciada pelo contexto internacional de investigações educacionais. Os docentes, em suas trajetórias, constroem e reconstróem seus conhecimentos conforme a necessidade de sua utilização, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais. Este estudo tem como objetivo refletir sobre as características da formação do docente da Educação Superior. Para o desenvolvimento da pesquisa, o ponto de partida foi a interpretação crítica do que foi produzido até o momento sobre as questões que envolvem a produção de saberes necessários para o exercício da docência superior e as propostas de formação de professores.

Palavras-chave: Educação Superior; Formação de Professores; Saberes Docentes.

Abstract

The discussion on training and teaching knowledge in the academic debate, is highlighted in Brazil, particularly from the 1980s and 1990s, influenced by the international context of educational research. Teachers in their paths, construct and reconstruct their knowledge as needed for their use, their experiences, their training courses and professional. This study aims to reflect on the characteristics of the training of teachers of higher education. For the development of research, the starting point was the critical interpretation of what has been produced to date on the issues surrounding the production of knowledge necessary for the exercise of higher teaching and proposals for teacher training.

Keywords: Higher Education; Teacher Training; Teaching Knowledge.

¹ Mestre em Educação pela Universidade de Brasília – UnB, Professora do Departamento de Métodos e Técnicas Escolares da Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES. **Autora para correspondência.**
E-mail<claudiasoaresoliveira@ig.com.br>.



Introdução

Nas duas últimas décadas verificou-se um forte crescimento da oferta de cursos superiores para a formação de professores no Brasil, pois, de acordo com as novas exigências estabelecidas na Constituição Federal Brasileira e confirmadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o professor para trabalhar no ensino fundamental deverá possuir o curso superior. De acordo com Gatti (2009), estudos² indicaram a necessidade tanto em termos numéricos quanto qualitativos de condições fundamentais de formação.

Ao lado desses estudos, foram instituídas alternativas de formação ampliadas em várias instituições públicas de ensino superior, em diversos pontos do país. Algumas dessas iniciativas passaram a congrega a educação a distância como forma de atingir, especialmente, os professores em exercício nas escolas públicas que não possuíam uma formação escolar condizente com as exigências para o exercício profissional.

Em pesquisa recente, Gatti (2009) indica que durante esta última década ocorreu ampliação da oferta de cursos de licenciaturas tanto nas instituições públicas federais e estaduais quanto nas instituições privadas, com predomínio de cursos noturnos. Neste contexto, é importante considerar que o fato da grande maioria das vagas nos cursos de formação de professores ser oferecidas pelas instituições privadas e destas concentrarem suas atividades na docência e não na pesquisa ou extensão, impactou na formação pedagógica oferecida para os professores, tanto os que já atuam na docência, como para aqueles que ainda irão atuar.

Todos os docentes necessitam desenvolver e construir saberes docentes para a especificidade do seu ofício. Essa construção dos saberes implica um processo de aprendizagem e formação. Desta forma, é preciso pensar que quanto mais formalizado for o saber mais necessário se faz a sua estruturação organizacional. Portanto, possibilitar aos professores perspectivas de análise para compreender melhor os contextos históricos, políticos, econômicos, sociais, culturais, educacionais e organizacionais nos quais a sua prática pedagógica se desenvolve é possibilitar uma mediação entre os significados dos saberes no contexto nos quais foram estruturados (SANTOS, 2010).

Desse modo, ao analisar as questões que envolvem a produção de saberes necessários para o exercício da docência percebe-se a urgência da oferta desses, especialmente no ensino superior, espaço privilegiado e de relevância para garantir essa formação.

² Pesquisadores como Alves (1992-1998), Brzezinski (1994), Cunha, (1992), Ludke (1994), Pimenta (1994) indicam a necessidade de oferecer aos professores em serviço, ou pré-serviço, uma qualificação compatível com as exigências profissionais para seu nível de atuação.



Tardif (2002) ressalta que os saberes docentes, construídos ao longo da carreira profissional levam o professor a aprender, progressivamente, a dominar o ambiente em que trabalha. Além disso, o autor afirma que o saber docente é algo que surge da necessidade de se realizar algo, estando ligado à pessoa, sua identidade, experiência de vida e trajetória profissional. Portanto, entender a temática dos saberes docentes é fundamental para a pesquisa sobre a docência.

Acreditamos que a universidade tem, dentre outras, a função educacional e social de formar professores como profissionais reflexivos para a atuação crítica como mediadores da cultura, do conhecimento e da aprendizagem. Este texto é fruto de estudos que questionam a desatenção no Brasil com a formação de professores para docência no ensino superior. Seu quadro teórico parte de abordagens teóricas que contemplam pressupostos relativos aos saberes e à compreensão do processo de formação docente em nível superior.

A Formação do Professor da Educação Superior

Tendo em vista que o presente artigo diz respeito à docência no ensino superior, tratamos da formação docente para este nível de ensino.

“A estrutura em que se organiza o ensino superior no Brasil, desde seu início até hoje, ainda privilegia o domínio de conhecimentos (saberes) e experiências profissionais como requisitos que seriam suficientes para se lecionar em cursos a nível superior” (SILVA; BRITO, 2013, p. 115-16).

Isaia (2006) chama a atenção para a ausência de compreensão de professores e de instituições quanto à necessidade de preparação específica para exercer a docência. A docência para o ensino superior precisa assim como em qualquer outra atividade, de uma formação própria e específica, que não se restringe a ter um diploma de licenciatura, ou mesmo de mestre ou doutor, ou ainda, apenas o exercício de uma profissão (ARANTES, 2013). A formação docente necessária para a atualidade demanda um docente cujo perfil muda de especialista para mediador da aprendizagem, docente e aluno tornam-se parceiros e coparticipantes do mesmo processo.

No dizer de Veiga (2009), alguns enunciados conceituais merecem atenção ao discutirmos a formação docente: o primeiro ressalta a formação de professores como uma ação contínua e progressiva, que envolve várias instâncias e atribui uma valorização significativa a prática pedagógica e para a experiência, consideradas componentes constitutivos da formação. Ou seja, ao valorizar a prática como componente formador, em nenhum momento assume-se a visão dicotômica da relação teoria-prática.



O segundo indica que o processo de formação é contextualizado histórica e socialmente e, sem dúvida, constitui um ato político que por sua vez orienta os objetivos que sinalizam a opção epistemológica adotada. O terceiro enunciado trata a formação como um processo coletivo de construção docente, que torna-se mais produtiva se e quando partilhada.

Acreditamos ser necessário reconhecer e compreender o professor formador “o professor universitário”. Para isso, recorreremos a LDBEN 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), quando esta se refere aos professores das IES (Instituições de Ensino Superior), mais especificamente, nos seguintes títulos e capítulos:

Títulos V – “Dos níveis e das Modalidades de Educação e Ensino”,
 Capítulo IV – “Da Educação Superior”, e VI “Dos profissionais da Educação”:
 Título V – “Dos níveis e das Modalidades de Educação e Ensino”(…)
 Capítulo IV – “Da Educação Superior”(…)
 Art. 52 – (...)
 II – um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de Mestrado ou Doutorado (...)
 Título VI – “Dos profissionais da Educação” (...)
 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. (...)
 Art. 67 – (...)
 Parágrafo único: A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino. (BRASIL, LDB, 9394/96)

Ao analisar os artigos que tratam da formação do professor universitário, é possível perceber, em geral, que não se ocupam da formação, apenas delimitam alguns espaços onde pode acontecer: *Stricto e/ou Lato Sensu*.

Segundo Morosini (2000, p. 12),

a principal característica dessa legislação sobre *quem é o professor universitário*, no âmbito de sua formação didática, é o silêncio. Enquanto nos outros níveis de ensino o professor é bem identificado, no ensino superior parte-se do princípio de que sua competência advém do domínio da área de conhecimento, na qual atua.

A autora segue comentando que:

Na análise da LDB fica manifesto que o docente universitário deve ter competência técnica, compreendida como domínio da área de conhecimento. Tal competência aparece em seu artigo 52 (definidor de Universidade), incisos II e III, onde é determinado que as universidades são instituições que se caracterizam por:
 II . um terço do corpo docente, pelo menos com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;
 III . um terço do corpo docente em regime de tempo integral (MOROSINI, 2000, p. 12).

Complementando estas informações apresentamos os principais resultados relacionados às funções docentes do Censo da Educação Superior (2012), principalmente no que se refere ao grau de formação.

Tabela 1 – Docentes por grau de formação - Brasil e regiões (2012)

Brasil e Regiões	Total	Sem Graduação	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado	
Brasil	362.732	93	10.745	95.589	141.218	115.087	
Norte	Privada	10.630	1	64	5.242	4.332	991
	Pública	12.598	2	946	3.067	4.738	3.845
Nordeste	Privada	34.568	1	94	14.396	15.830	4.247
	Pública	38.987	76	2.517	6.561	13.492	16.341
Sudeste	Privada	112.104	2	1.568	36.840	50.190	23.504
	Pública	52.255	8	2.309	3.530	11.412	34.996
Sul	Privada	37.623	-	344	11.651	18.883	6.745
	Pública	31.480	1	1.247	4.153	10.430	15.649
Centro-Oeste	Privada	17.469	1	97	7.622	7.447	2.302
	Pública	15.018	1	1.559	2.527	4.464	6.467

Fonte: MEC/Inep, Censo Escolar da Educação Superior 2012

Em 2012, foram registradas 362.732 funções docentes. Do total de docentes, 41,4% estão em instituições públicas e 58,6%, nas IES privadas. Quanto à escolaridade, 31,7% são doutores, 38,9 % são mestres e 29,3% têm até especialização. Os docentes da rede pública, com predomínio de doutores, apresentam maior escolaridade que os da rede privada, com predomínio de mestres.

Analisando as funções docentes por grau de formação, a tabela 1, apresenta as informações para o ano de 2012, pela primeira vez, há mais funções docentes com doutorado do que funções docentes na categoria “até especialização”, que vem decaindo ao longo dos últimos quatro anos. As funções docentes com formação de doutorado cresceram mais de 28% no período analisado, e os que possuem mestrado tiveram uma variação positiva de 14,4% entre 2009 e 2012. Cumpre destacar que um dos parâmetros de cálculo do Conceito Preliminar de Curso (CPC)³ é o grau de formação dos docentes coletado no Censo da Educação Superior. A melhoria do CPC para a IES está relacionada com o aumento do nível de titulação dos professores vinculados aos cursos, com vistas à melhoria da qualidade da oferta. 90% do quadro de funções docentes das instituições federais, ao passo que, na rede privada, essa participação é de cerca de 60% das funções docentes.

³ Indicador que mensura a qualidade de um curso de graduação, de acordo com os insumos conhecidos, variando de 1 a 5.

O artigo 66 da LDB nº 9.394 (1996), deixa explícita bem a docência universitária como uma preparação para o exercício do magistério e não como um processo de formação. Aspecto destacado por Saviani (1998, p. 144), quando da transcrição do artigo da proposta:

[...] a preocupação para o exercício do magistério superior se faz, em nível de pós-graduação, em programas de mestrado e doutorado, acompanhados da respectiva formação didático-pedagógica, inclusive de modo a capacitar o uso das modernas tecnologias do ensino.

Embora trate de questões relativas à educação no Brasil, a LDB ainda não faz menção ao estágio na pós-graduação *stricto sensu*. Porém em 1999, a Capes instituiu a obrigatoriedade do estágio docente para todos os bolsistas de mestrado e doutorado sob sua tutela (BRASIL, 1999).

A definição do estágio docente como uma obrigatoriedade para os bolsistas de pós-graduação, pode ser uma forma de minimizar o impacto causado no ensino superior, uma vez que alunos dos cursos de pós-graduação podem lecionar, mesmo não tendo formação de caráter pedagógico. Porém perguntamos: qual seria esse espaço para discussão e estudos já que a Capes (1999), não determina a criação de uma disciplina voltada para a formação pedagógica? No entanto, mais do que uma formação pedagógica, em sentido estrito, a necessidade está no despertar da valorização da tarefa de ensino.

Atentamos para o fato de que a maioria dos programas de pós-graduação *Stricto Sensu* tem disciplinas voltadas à formação do pesquisador. Por outro lado, são poucos os que apresentam disciplinas e outras práticas voltadas à formação do professor. O que parece ser uma recorrência no meio acadêmico é uma sobreposição da imagem do pesquisador em relação à do professor.

Quando destaca os aspectos históricos e teóricos da formação de professores para o exercício da docência no Brasil, Saviani (2009) destaca a existência de dois modelos, um voltado aos conteúdos culturais-cognitivos que privilegia a formação está centrada na cultura geral e no domínio dos conteúdos específicos que o professor irá ministrar e, outro, didático-pedagógico, cuja preocupação é com efetivo preparo didático-pedagógico do professor.

A universidade, de acordo com Saviani (2009) efetivamente nunca se preocupou com a formação didático-pedagógica do professor, mas no caso dos cursos de Pedagogia essa formação foi predominante, ao contrário das demais licenciaturas onde sempre predominou o modelo de formação dos conteúdos culturais-cognitivos e isso porque “não deixa de estar presente também no *ethos* dos professores universitários brasileiros uma certa depreciação do aspecto pedagógico” (SAVIANI, 2009, p.150).



Essa desvalorização em relação à formação pedagógica dos professores também está presente na “formação” do professor da educação superior. Pachane, Pereira (2004) destacam três fatores contribuem para que essa formação seja relegada para segundo plano.

O primeiro está relacionado à constituição histórica da docência que é considerada uma atividade de menor importância, sendo as questões pedagógicas desvalorizadas. Dessa forma, está apto a ser professor o que domina o conteúdo e desenvolve aulas expositivas e/ou faz demonstrações práticas acerca do tema apresentado. Quem domina um conteúdo está pronto a ensiná-lo. O segundo fator trata das políticas de avaliação do trabalho docente e, um dos critérios mais valorizados está relacionado à produção acadêmica. Isso conduz a um desprestígio da atividade docente. E, como terceiro aspecto, à falta de estímulo legal, em âmbito nacional, para a formação pedagógica do professor, o que reforça a não se ofertar a mesma (PACHANE; PEREIRA, 2004).

Um paradoxo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 – LDB, em relação a essa questão é que as atividades previstas para professor não condizem com a formação para o exercício do magistério já que ao cursar um programa de mestrado e/ou doutorado estará apto à docência, depositando nesses cursos de formação de pesquisadores a preparação para o exercício da docência superior.

Pachane, Pereira (2004) advertem que a LDB 9394/96 consolida a [...] crença de que para ser professor basta o conhecimento aprofundado de determinado conteúdo”. Assim, os cursos de formação para a docência na educação superior tem se centrado no domínio do conteúdo que o professor irá ministrar “[...] seja ele prático (decorrente do exercício profissional) ou teórico;epistemológico (decorrente do exercício acadêmico)” (PACHANE; PEREIRA, 2004, p. 2).

Como afirma Veiga (2010), a formação humana do professor é fundamental, é necessário fortalecer o desenvolvimento de cooperação, solidariedade pela descoberta do outro, para consolidar um coletivo profissional autônomo e construtor de saberes e valores próprios. O que, por sua vez, encontra-se diretamente relacionado com o primeiro eixo proposto. A autora segue mencionando que “a formação para o desenvolvimento humano do professor é emancipatória, e o processo formativo inspirado nesse princípio tem os objetivos voltados para a construção do sucesso escolar e inclusão, como princípio e compromisso social” (VEIGA, 2001, p. 64).

Outro ponto a considerar é que muitos professores não se dedicam exclusivamente ao magistério e, mesmo os que o fazem, cumprem uma longa jornada em atividades de docência, não estando previstas em sua carga horária atividades de pesquisa e extensão.



De maneira geral, as mudanças promovidas na sociedade em relação à necessidade de qualificação profissional afetaram a educação superior de forma que novas demandas são lançadas aos professores, tais como salas de aula com um grande número de estudantes; diversidade cultural; heterogeneidade discente. Isso indica a necessidade de mudança na formação desse professor. Assim,

[...] as características necessárias aos professores universitários extrapolam – e muito – os limites do conhecimento aprofundado da matéria e a aquisição de habilidades necessárias à pesquisa, levando-nos a argumentar em favor da formação pedagógica do professor universitário (PACHANE, PEREIRA, 2004. pp. 09-10).

Esta mudança leva à necessidade de uma formação em que se repense as competências básicas para realização da docência no ensino superior. Assim, tem-se um cenário em que o docente necessitará desenvolver saberes, conhecimentos, habilidades específicas, valores e atitudes.

Os Saberes Articulados pelos Professores para o Exercício da Docência

É imprescindível ao professor, de modo particular o professor formador no Ensino Superior, ultrapassar o status de simples executor para intelectual crítico. As abordagens de pesquisa educacional reconhecem o professor como sujeito de um saber e de um fazer, reforçando a necessidade de investigar os saberes de referência dos professores, suas próprias ações e pensamentos. Tardif (2002, p.33), oferece significativa contribuição à problemática dos saberes docentes pontuando aspectos que podem inspirar a pesquisa sobre docência no ensino superior:

- Os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada e também os saberes dele.
- Que o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais.
- Que embora os seus saberes ocupem uma posição estratégica entre os saberes sociais, o corpo docente é desvalorizado em relação aos saberes que possui e transmite.
- O status particular que os professores conferem aos saberes experienciais, já que, constituem, para eles, fundamentos da prática e da competência profissional.

Os saberes docentes permitem o enfrentamento de problemas do dia a dia em uma sala de aula. Ensinar pressupõe aprender a ensinar, ou seja, dominar os saberes que são essenciais para a prática docente. São esses saberes que servirão de base para o ensino, não se limitando exclusivamente a conteúdos dependentes de um conhecimento especializado, mas que dizem respeito a diferentes objetos, questões e problemas que estão diretamente relacionados com o



trabalho docente. Como relata Tardif (2002), o saber docente é plural, pois é o resultado das articulações dos diversos saberes que professor articula na realização do seu trabalho docente.

Esclarece que aos saberes da formação profissional dos profissionais das ciências da educação “pode-se chamar de (...) conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação)” (TARDIF, 2002, p. 36), ou seja, aqueles saberes que se originam da contribuição que as ciências humanas oferecem à educação, envolvendo concepções sobre a prática educativa, arcabouço ideológico, algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas didáticas.

Os saberes disciplinares são “saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade” (TARDIF, 2002, p. 36). Estes são os difundidos e selecionados pela instituição universitária, correspondendo aos vários campos de conhecimento, que, por sua vez, correspondem aos saberes curriculares. Logo, representam aqueles saberes que a instituição escolar apresenta como os que devem ser ensinados, resultantes de um processo de seleção cultural ou de transposição didática. Sobre os saberes curriculares, o autor assim descreve:

Ao longo de suas carreiras, os professores devem também apropriar-se de saberes que podemos chamar de curriculares. Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes por ela definidos e selecionados como modelos de cultura erudita e de formação para a cultura erudita. (TARDIF, 2002, p.38).

Por sua vez os saberes experienciais são os constituídos no exercício da prática cotidiana da profissão, que se fundem no trabalho cotidiano e no conhecimento do meio e, por essa razão, são aqueles saberes que não provêm das instituições de formação ou dos currículos, pois representam saberes práticos e simbolizam a cultura docente em ação. Em função disso, representam saberes que brotam da experiência e são por ela validados, (Tardif, 2002,p.38) incorporando-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades de saber fazer e de saber ser. Por essa razão, segundo Tardif (2002), representam o núcleo vital do saber docente.

O autor preocupa-se, particularmente, com os saberes mobilizados e empregados pelos professores em seu cotidiano. Saberes esses que se originam, de uma maneira ou de outra, da própria prática docente e que servem para resolver os problemas dos professores em exercício e para dar sentido às situações de trabalho com as quais convive diariamente (TARDIF, 2002, p. 39).

Portanto, são estes saberes que servirão de base para o ensino e cujos fundamentos, segundo o autor, são existenciais, sociais e pragmáticos. São existenciais na medida em que o docente elabora seu pensar a partir de sua história de vida, não somente intelectualmente, mas



levando em consideração os aspectos emocionais, afetivos, pessoais e interpessoais. Por sua vez, os fundamentos do ensino são sociais por se originarem de fontes diversas e em tempos sociais distintos, como na infância, na escola, na universidade e na formação profissional e contínua, sendo legitimados e produzidos pelos grupos sociais. Por último, os fundamentos do ensino são pragmáticos por estarem profundamente ligados ao ofício e, da mesma forma, ao docente. São saberes de ordem prática e normativos, adequando-se às funções exercidas, aos problemas que surgem e aos objetivos educacionais (TARDIF, 2002).

Para Fernandez (1999, p. 604), “o professor é a pessoa que exerce a profissão docente, sistematicamente e que tem como princípio a organização, sistematização e desenvolvimento do processo de ensino”. Destacamos a opinião de Coutinho (2001) quando ao ressaltar a importância da formação de professores ele destaca que:

O momento de transição para o terceiro milênio, de crise paradigmática nas diversas áreas do conhecimento humano, requer mudanças de postura do professor-formador, bem como exige um repensar crítico sobre a educação do país. Torna-se, portanto, urgente a construção de novos caminhos, novos projetos, emergentes das necessidades e interesses dos principais responsáveis pelo ato educativo, capaz de responder aos reclamos da sociedade que almeja a formação do cidadão para os desafios inerentes de um país em desenvolvimento. É preciso que o professor esteja imbuído de compromisso e responsabilidade, seja portador de competências e atitudes que o capacitem a ultrapassar obstáculos de toda ordem, principalmente os político-sócio-culturais, para a consecução de seu objetivo primeiro: a formação de profissionais para o exercício pleno de sua cidadania. É relevante uma pesquisa que priorize a análise daquilo que está sendo efetivamente consolidado como caminhos alternativos para o ensino superior, quanto à formação do professor-formador, tendo por premissa a importância dessa formação para os demais níveis de ensino (COUTINHO, 2001, p. 2).

Tardif e Gauthier (1996, p.11), fazem referência a pluridimensionalidade dos saberes necessários à prática do professor destacando que “o saber docente é um saber composto de vários saberes oriundos de fontes diferentes e produzidos em contextos institucionais e profissionais variados” e que para conseguir atingir os objetivos a que se propõe, o professor deverá utilizar os saberes das disciplinas, os saberes curriculares, os saberes da formação profissional e os saberes da experiência (TARDIF, GAUTHIER, LAHAYE, 1991).

Veiga (2010, p. 29) destaca ainda que aspectos que vão desde “a formação inicial e continuada até as condições de trabalho, salário, carreira e organização da Categoria”, devem focar a uma discussão política global que contemple a formação de professores, o que demonstra a necessidade dignificar o trabalho pedagógico e a carreira docente através da melhoria das condições de trabalho, estímulo a organização coletiva dos profissionais em entidades sindicais e científicas, pois “com essa preocupação caminharemos para ultrapassar o papel de professor como ‘instrumento de reprodução social, ‘tradutor do saber’, ‘tecnólogo do ensino’ e evitaremos a ‘extinção’ ou a ‘substituição’ da categoria (VEIGA, 2010, p.30).



Algumas considerações

Entendemos a formação do professor formador de professores, como uma relação complexa, que decorre das seguintes relações: a formação inicial, os saberes docentes, os saberes disciplinares, os saberes curriculares, os saberes da experiência, sua relação com a instituição formadora. Além disso, podemos afirmar que os professores da educação superior estão carentes de uma política educacional de formação condizente com as funções que esse professor irá desenvolver.

Na formação do professor da educação superior as questões didáticas e pedagógicas foram relegadas para segundo plano, pois o profissional que domina os conteúdos é considerado apto a docência. Fato esse que pode implicar em uma formação docente para atuar na educação básica também não condizente com as funções desse professor, pois a formação ora privilegia os conhecimentos científicos, ora privilegia os aspectos didáticos.

Ressaltamos que o professor tanto da educação superior quanto da educação básica, para além de sua formação inicial, deverá participar de iniciativas de formação continuada e que esta também se constitui nas relações que estabelece com seus pares, com os acadêmicos, com a comunidade, com leituras, estudos das questões sociais e históricas a que está sujeito.

Portanto é necessário pensar a formação docente numa concepção voltada para formar aquele que educa para superar desigualdades sociais, para construir uma postura cidadã. Ou seja, para que o professor possa educar “na vida e para a vida”, superando os “enfoques tecnológicos e funcionalistas, aproximando-se, ao contrário, de seu caráter mais relacional, mais cultural-contextual e comunitário” (IMBERNÓN, 2009, p.7).

É importante então que o educador continue seus estudos de modo a se aperfeiçoar preparando-se para as complexidades presentes nas escolas e na sociedade. Por isso ele deve estar apto a exercer atividades para além da docência no ambiente escolar e fora dele. A formação inicial desses profissionais deve pautar-se em práticas acadêmicas onde se oportunize a pesquisa e a discussão crítica das questões educacionais.

Cabe assim a educação superior refletir em que base deve realizar-se a formação de professores, oferecendo-lhes oportunidade para que, através do domínio das atividades didáticas e pedagógicas que lhes cabe (planejamento, metodologia de ensino, avaliação, seleção, contextualização e adaptação de conteúdos, construção do conhecimento, formação de consciência crítica, entre outros) possam possibilitar o desenvolvimento do espírito crítico dos alunos, da oportunidade de diálogo, de participação, da busca constante pelo conhecimento e da possibilidade de cada um tornar-se um ser criativo, agente de sua história pessoal e social.



Referências

ARANTES, Ana Paula Pereira. **Ensino Superior: trajetórias e saberes docentes**. Disponível em: <http://revistas.unoeste.br/revistas/ojs/index.php/ch/article/viewFile/645/840>. Postado em 2013. Acesso em: 18 ago.2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394**, 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Circular nº 28, de 1º de setembro de 1999. Estabelece requisitos para concessão de bolsas**. Diário Oficial da União, Brasília, 12 nov. 1999. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/1468634/dou-secao-3-12-11-1999-pg-61>>. Acesso em: 01 jul. 2015.

COUTINHO, Regina Teles. **A prática pedagógica do professor-formador: desafios e perspectivas de mudanças**. 24ª REUNIÃO DA ANPEd. Caxambu, Minas Gerais, 2001. Disponível em www.anped.org.br/reunioes/24/P0896101862597.doc. Acesso em 19.06.15.

FENANDEZ, Celso Currás et al. **Dicionário de Psicologia e Educação**. Santiago: Xunta de Galicia, 1999.

GATTI, Bernardete A. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Coordenado por Bernardete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto. – Brasília: UNESCO, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Diretoria de Informações e Estatísticas Educacionais (Inep/Sec). **Censo do Ensino Superior, 2012**. Brasília : Inep, 2014. <http://www.inep.gov.br>

ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar. **Desafios à Docência Superior: pressupostos a considerar**. In. **Docência na Educação Superior**: Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000, pp. 11-20.

PACHANE, Graziela Giusti; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários. **Revista Iberoamericana de Educación**. n. 33/4. 10 jul.2004. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/674Giusti107.PDF>>. Acesso em 25.ago.2015.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Mariangela Santana Guimarães. **Saberes da Prática na Docência do Ensino Superior: análise de sua produção nos cursos de licenciatura da UEMA**. Disponível em: <<http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/dissertacao/2010/dissertaMariangealSantana.pdf>> Postado em 2010. Acesso em 25 ago.2015.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista de Educação**, V. 14 nº 40, jan/abr.2009.

_____. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 4. ed. Campinas: A. Associados, 1998.

SILVA, Marco; BRITO, Sheilane. Docência online no ensino superior: saberes docentes e formação continuada. **Educação em foco**, Juiz de Fora, v. 18, n. 1, p. 105-126, mar. / jun. 2013

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ:Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, n. 4, Porto Alegre, 1991.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. O saber profissional dos professores – fundamentos e epistemologia. In: **Seminário de Pesquisa sobre o saber docente**, 1996, Fortaleza: UFCE, 1996.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Caminhos da Profissionalização do Magistério**. Campinas – SP: Papyrus, 2001.

_____. **A Aventura de Formar Professores**. Campinas – SP: Papyrus, 2009.

VEIGA, Ilma Passos e SILVA, Edileuza Fernandes da. (org.) **A Escola Mudou. Que Mude a Formação de Professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

Artigo recebido em: 09/09/2017
Artigo aceito em: 03/11/2017

