

O esforço já empreendido pelas instituições de educação superior em relação à oferta de formação inicial e continuada dos seus professores deve ser reconhecido por sua importância, considerando os aspectos de territorialização e contextualização na organização dos fundamentos teórico-metodológicos desses projetos formativos, respondendo às exigências de uma formação pedagógica institucionalizada de boa qualidade. A formação docente precisa ser tratada como um dos principais processos de intervenções que postulem ou priorizem um maior entendimento sobre o que significa ser educador e formador de novos profissionais para o mundo do trabalho.

**Meirecele Calíope Leitinho
Elivânia da Silva Moraes**

Docência na educação superior: reflexões sobre a formação pedagógica

Teaching in higher education: reflections on educational training

MEIRECELE CALÍOPE LEITINHO*
ELIVÂNIA DA SILVA MORAES**

Resumo

Este estudo discute a docência na educação superior na perspectiva da formação pedagógica do professor, a fim de compreender como a formação pedagógica está sendo construída e desenvolvida nas instituições de ensino superior. Definimos como referencial teórico, a abordagem reflexiva sobre a prática, a qual concebe o professor como um intelectual, crítico, reflexivo, transformador e pesquisador da prática docente. A formação pedagógica institucionalizada exige uma construção político-jurídica, uma produção organizacional e uma construção sociopedagógica com pressupostos bem definidos. A importância deste estudo reflexivo reside na contribuição para a organização de projetos formativos no âmbito de Instituições de Educação Superior do país que reflitam as dimensões dessa formação como totalidade integrada.

Palavras-Chave: Docência na educação superior. Construção político-jurídica. Sociopedagógica e produção organizacional.

Abstract

This study discusses the teaching in higher education from the perspective of pedagogical training of teachers in order to understand how teacher training is being built and developed in higher education institutions. Defined as a theoretical reference, the reflective approach to practice, which sees the

* Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Pós-doutora em Educação pela Universidade de Brasília, DF, Brasil; Professora do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Ceará e da Universidade Federal do Ceará, CE, Brasil; e Pós-Doutorado na Universidade de Brasília, DF, Brasil; Assessora da Universidade Regional do Cariri, CE, Brasil; Email: meirecele@terra.com.br

** Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará, CE, Brasil; Professora da Universidade Estadual do Ceará, CE, Brasil; Email: elivania.moraes@gmail.com

teacher as an intellectual, critical, reflective, transforming and researcher of teaching practice. The institutionalized teacher training requires a political and legal construction, an organizational production and socio educational building with well-defined assumptions. The importance of this study lies in the reflective contribution to the organization of training projects within higher education institutions in the country that reflect the dimensions of such training as an integrated whole.

Keywords: Teaching in higher education. Political and legal construction. Socio-pedagogical and organizational production.

Introdução

A docência na educação superior está posta em questão, inserida em um contexto de globalização e de mudanças no mundo do trabalho em uma crise ético-profissional presente no cotidiano da sociedade brasileira, exigindo novas funções do professor e, conseqüentemente, a definição de um novo perfil para esse profissional.

Do professor para a educação superior, exige-se hoje a compreensão do seu trabalho como uma prática social, desenvolvendo competências profissionais de natureza acadêmico-científicas e pedagógicas, que deverão ser objeto de uma formação inicial e continuada, com pressupostos epistemológicos que fundamentem uma docência universitária, na qual a relação teoria/ prática seja dialética, e os processos reflexivos/ críticos sejam vivenciados no cotidiano da sala de aula, na sua relação com contextos sociais mais amplos.

O discurso comum entre alguns intelectuais da educação é que as orientações conceituais de formação do professor que mais respondem às exigências atuais desse tipo de formação estão centradas na prática, na abordagem reflexiva sobre a prática, associada à orientação sociorreconstrutivista.

Existem duas abordagens nessa orientação: a tradicional e a reflexiva sobre a prática. Na primeira, a teoria é dissociada da prática – é comum nessa abordagem a consideração de modelos de bons docentes como referenciais para professores/aprendizes. A reflexiva sobre a prática está centrada na reflexão e tem sido aplicada a partir de diferentes conceitos, agregada à discussão de outros temas inerentes à formação reflexiva do professor.

Donald Schön¹ (2000) – um dos estudiosos da epistemologia da prática – tem discutido que nessa abordagem, a formação profissional é um processo de interação entre teoria e prática que exige um ensino reflexivo, orientado para a indagação, utilizando a reflexão na ação em situações práticas. O autor conceitua o professor como um intelectual que resolve problemas.

As maiores críticas que são feitas a essa abordagem estão centradas na

¹ Donald Schön é professor e pesquisador americano do MIT.

ideia de uma ação-reflexiva, quando exercitada nos limites da sala de aula, sem que essa reflexão esteja associada ao trabalho pedagógico do professor na sua relação com a prática social (ZEICHNER, 1992).

Pimenta e Anastasiou (2002), em seus estudos sobre a formação reflexiva do professor, afirmam que nela há uma política de valorização do desenvolvimento pessoal e profissional docente, uma vez que supõe condições de formação contínua que sejam satisfatórias no local de trabalho, desenvolvendo uma auto-formação e trabalhos de cooperação com outras instituições. Para essas autoras, o professor deve ser um intelectual crítico, reflexivo e pesquisador de sua própria prática.

Concepção de formação do professor como intelectual crítico e transformador

A formação de um professor intelectual, crítico, reflexivo, pesquisador e transformador envolve algumas categorias que devem ser consideradas nos processos formativos para a docência na educação superior.

Ao discutir uma forma de repensar e reestruturar a natureza da atividade docente, Giroux (1997) utiliza a categoria intelectuais transformadores para nomear os professores. Para o autor, a categoria “[...] intelectual oferece uma boa teoria para examinar-se a atividade docente como forma de trabalho intelectual, em contraste com sua definição em termos instrumentais e técnicos” (Ibid., p. 161). Em relação à categoria transformadores, o autor afirma que ela oferece uma orientação para que se exercite a reflexão e uma ação crítica, tornando “[...] o pedagogo mais político e o político mais pedagogo” (Ibid., p. 163). Para tanto, há que se desenvolver uma pedagogia para educação superior de natureza emancipatória, que seja orientada por pressupostos da emancipação.

Cunha (2005, p. 80) discute a emancipação como um dos componentes da docência. Ela afirma que “[...] atitudes emancipatórias também exigem conhecimentos acadêmicos e competências teóricas e sociais que configuram um saber-fazer que resista aos processos de reprodução”.

Na nossa compreensão, o exercício da docência na educação superior, com características emancipatórias, pode advir de processos que, por sua natureza, estabelecem competências definidas em bases construtivistas e crítica emancipatória, que vão além da instrumentalização do ensino, utilizando uma racionalidade crítica para o desenvolvimento da reflexão na ação.

A categoria reflexiva é vista por Alarcão (1996) como inerente ao processo da reflexão. Para a autora, ser um professor reflexivo é ser um profissional que esteja preparado para, de forma crítica, participar e intervir no processo educacional e na sociedade; sua ação é sempre de reflexão. Essa ação reflexiva exige autonomia, criatividade, problematização da prática pedagógica, envolvimento em experiências concretas de ensino, atitude de diálogo permanente, uma visão holística do processo educacional, uma atitude de participação e uma ação teórico-prática integrada.

Ainda conforme Alarcão (1996), no exercício da docência para educação

superior, o professor reflexivo além de refletir enquanto trabalha, reflete na avaliação do que foi realizado e faz também uma auto-avaliação.

A categoria pesquisador pode ser compreendida na perspectiva de Zabalza (2004), quando discute a relação dialética entre investigação e docência, como um fator de qualidade na docência universitária; pensar o professor como um pesquisador é pensar na sua formação, nas condições institucionais de trabalho e na valorização da docência, tanto quanto da investigação, no âmbito das instituições de ensino superior.

Para ser pesquisador o professor necessita de uma formação, sem a qual não terá condições de investigar cientificamente um fenômeno e exercitar a relação docência-pesquisa associando a racionalidade técnica à racionalidade crítica, exercitando competências que traduzem o desenvolvimento do espírito de investigação, evidenciando assim um comportamento crítico sobre o seu trabalho.

A associação docência-investigação faz-se necessária nas Instituições de Educação Superior (IES), criando possibilidades de cumprir o princípio básico de sua organização que é a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Ao refletir sobre a formação pedagógica do professor da educação superior, faz-se necessário tornar a docência mais criativa e menos reprodutivista, devendo-se também esse professor estar atento às mudanças conjunturais que trazem para as instituições de ensino superior e para seus sujeitos constituintes novas demandas e desafios postos pelas transformações societárias em curso, exigindo uma atuação multifacetada do docente. Para atender a essas exigências, sua formação deve ultrapassar os requisitos formais de titulação e deve fortalecer a dimensão pedagógica e humana de sua atuação. Como síntese dessa realidade atual da educação superior e ao mesmo tempo como fundamento para a ampliação das reflexões acerca das alterações do ensino superior na atualidade, Zabalza (2004, p. 22) afirma:

Houve muitas alterações na educação superior durante esses últimos anos: da massificação e progressiva heterogeneidade dos estudantes até a redução de investimentos; da nova cultura da qualidade a novos estudos e a novas orientações na formação (fundamentalmente a passagem de uma orientação centrada no ensino para uma orientação centrada na aprendizagem).

Portanto, formar o professor para educação superior é torná-lo um intelectual crítico, transformador e pesquisador de sua prática pedagógica, é uma ação que desafia as IES, marcadas por tradições reprodutivas, anti-teóricas e anti-reflexivas, exigindo práticas emancipatórias, desenvolvidas no contexto de políticas de desenvolvimento profissional docente.

A formação pedagógica institucionalizada

Tomamos como elementos estruturantes da formação pedagógica institucionalizada do docente da educação superior três processos: a construção político-jurídica, a produção organizacional e a construção sociopedagógica.

A construção político-jurídica da formação pedagógica deve ser compreendida, neste estudo, como um processo de elaboração e definição de concepções, pressupostos e normas orientadoras de projetos formativos, determinando, assim, os marcos legais da referida formação no âmbito da formação pedagógica institucionalizada.

A produção organizacional dessa formação compõe-se de propostas materializadas em programas, projetos e/ou ações formativas isoladas para grupos em áreas de conhecimentos específicos ou políticas de desenvolvimento profissional docente que integrem formação com profissionalização.

Um aspecto que deve ser ressaltado nessa produção organizacional, é o fato dela ser de responsabilidade dos assessores pedagógicos, juntamente com os gestores da instituição, a partir da definição de uma política de desenvolvimento profissional docente criando um espaço definido, concebido como espaço de transformação e não como lugar apenas de aquisição de habilidades e técnicas de ensino. É uma produção organizacional que deve ser avaliada e continuamente submetida a uma permanente reflexão.

A construção sociopedagógica da formação dos docentes para educação superior deve referenciar-se em alguns pressupostos:

- A reflexão na ação;
- Integração dos saberes de formação com os saberes de experiência;
- Formação para tarefas de gestão;
- Práxis pedagógica que supere o conteudismo;
- Formação cidadã e relação com a prática social;
- Construção da identidade do professor;
- Focalização mais na aprendizagem que no ensino;
- Diálogo como possibilidade da interação professor-aluno.

Na nossa concepção, uma construção sociopedagógica de formação pedagógica institucionalizada deve estar ancorada numa concepção de professor reflexivo mais estruturada, vendo esse professor, como um intelectual, crítico, reflexivo, pesquisador de sua prática docente exigindo uma teoria e saberes pedagógicos. Como bem afirmam Pimenta e Anastasiou (2002, p. 86):

Os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática. Sobretudo se forem mobilizados em decorrência dos problemas que a prática apresenta, entendendo, assim, a dependência da teoria em relação à prática, pois esta lhe é anterior. Essa anterioridade, no entanto, longe de implicar

uma contraposição absoluta à teoria pressupõe íntima vinculação com ela. Disso decorre um primeiro aspecto da prática escolar: o estudo e a investigação sistemática por parte dos educadores sobre sua própria prática, com a contribuição da teoria pedagógica.

Reflexões sobre os processos de organização da formação pedagógica institucionalizada

Nos marcos da construção político-jurídica, encontramos em projetos formativos de diversas IES, uma tendência de definir uma política de desenvolvimento profissional docente, que consideram diferentes alternativas de integração entre formação, profissionalização e carreira docente.

Essa política deve buscar desenvolver programas que possibilitem, aos professores, o domínio dos processos educativos, fundado em teorias de ensino e aprendizagem que contribuam para um desempenho satisfatório da função docente, e também para a evolução do processo de profissionalização do professor, em que a carreira docente seja pensada, nas instituições onde eles trabalham, como espaço de crescimento estimulado por políticas internas que valorizem os processos de educação inicial e continuada desses professores, associando-os a sua ascensão funcional.

Quer sejam profissionais iniciantes, quer sejam professores com mais tempo de experiência docente, faz-se necessária uma formação pedagógica permanente, valorizada por estímulos institucionais, que ajudará na construção da carreira docente desses profissionais.

O eixo estruturante dessa política deve ser um Programa de Formação Pedagógica (inicial e continuada), articulada a estímulos presentes em resoluções institucionais, definindo critérios a serem utilizados na progressão funcional dos professores. É, portanto, uma iniciativa que possibilitará aos docentes da educação superior que se submeterem a processos de formação pedagógica, associar formação, profissionalização e carreira docente (LEITINHO, 2006).

Para autores como Cruz (2006), o desenvolvimento profissional docente deve ser visto como um processo dinâmico e evolutivo da profissão e da função docente, que se integra à ideia de progresso. É um processo que demanda a aquisição de novos conhecimentos profissionais, de competências, habilidades e atitudes, criando uma cultura docente, com práticas em constante processo de reexame, efetivadas em contextos educativos diversificados. O conhecimento profissional e as competências decorrentes dessa formação devem ser elementos fundantes de programas, que segundo Imbernón (1998) devem orientar-se por “pautas da cultura profissional” que se organizem a partir das disciplinas que o professor leciona, do trabalho docente como um todo, das relações interpessoais, dos materiais didáticos, dos interesses dos alunos e instituições, dos métodos de ensino e das questões culturais, entre tantos elementos que se apresentam

ao longo do processo de socialização dos professores iniciantes e da atualização dos professores mais experientes.

A produção organizacional se caracteriza, nessa concepção, a partir de uma política de desenvolvimento profissional docente formada por planos, programas, projetos e ações continuadas e institucionalizadas, orientadas por uma base legal nacional que normatizasse essa política, entendendo essa formação para além da oferta de disciplinas pedagógicas na pós-graduação *strictu sensu*.

No que diz respeito à construção sociopedagógica, observamos que os parâmetros de desenvolvimento desta construção não são claramente definidos em nível institucional, predominando então, o *laissez-faire*, e tornando carente de identidade a função docente na educação superior (MORAES, 2014). Essa ideia se apresenta na citação abaixo mencionada:

Na base desta realidade, a política de formação de professores para o ensino superior é realizada de forma indireta. O governo determina os parâmetros de qualidade institucional, e a IES seleciona e desenvolve uma política de capacitação de seus docentes orientada por tais parâmetros. A formação docente especifica diretamente cursos de capacitação em pós-graduação, mestrado, doutorado – e, inclusive cria índices avaliativos e estabelece prazos – [...]. Mais recentemente, verifica-se um movimento nas políticas de buscar a qualificação didática de seus professores, tendo em vista que medidas avaliativas, de forte resultado, foram implantadas avaliando o desempenho dos alunos da instituição. E está provada a relação entre desempenho didático do professor e desempenho do aluno (MOROSINNI, 2001, p. 32).

Muitas IES criam cursos de metodologia do ensino superior, pensando na formação de seus docentes, cursos de especialização em docência no ensino superior ou mesmo núcleos de apoio ao docente. Alguns se caracterizam pela formação pontual, outros pela tentativa de empreender uma formação continuada, que ainda encontra-se indefinida e fragmentada. Na nossa percepção, cabe às Pró-Reitorias ou Vice-Reitorias de Graduação ofertar uma formação docente institucionalizada.

Há que se reconhecer a fragilidade de conhecimento, de parte dos professores da educação superior no que se refere à aprendizagem adulta. E como afirma Zabalza (2004, p. 111):

Essas exigências intelectuais ultrapassam o mero domínio dos conteúdos científicos da especialidade. Além disso, o ensino é uma atividade interativa realizada com determinados sujeitos, os estudantes, cujas características e cuja disposição são muito variadas. Isso nos leva a um novo âmbito de competências que o docente deve ter: saber identificar o que o aluno já sabe (e o que não sabe e

necessita saber); saber estabelecer uma boa comunicação com seus alunos (individual e coletivamente)...saber agir de acordo com as condições e características apresentadas pelo grupo de estudantes com que se tenha que trabalhar jovens do ensino médio, estudantes adultos, etc.); ser capaz de estimulá-los a aprender, a pensar e a trabalhar em grupo; transmitir-lhes a paixão pelo conhecimento, pelo rigor científico, pela atualização, etc.

Esses processos discutidos e refletidos neste texto são indispensáveis na construção de uma política de desenvolvimento profissional docente institucionalizada.

Considerações reflexivas

O esforço já empreendido pelas instituições de educação superior em relação à oferta de formação inicial e continuada dos seus professores deve ser reconhecido por sua importância, considerando os aspectos de territorialização e contextualização na organização dos fundamentos teórico-metodológicos desses projetos formativos, respondendo às exigências de uma formação pedagógica institucionalizada de boa qualidade.

Essas reflexões nos permitiram ter uma melhor compreensão da formação pedagógica para a docência na educação, contribuindo para a organização de percursos formativos democratizados e a defesa de que a formação docente precisa ser tratada como um dos principais processos de intervenções que postulem ou priorizem um maior entendimento sobre o que significa ser educador e formador de novos profissionais para o mundo do trabalho.

Pensar uma Política de Desenvolvimento Profissional Docente, na atualidade, gera o desafio de superar as dificuldades presentes na formação e profissionalização do professor buscando-se novos caminhos para a concretização de uma educação em nível superior de qualidade, contribuindo para o desenvolvimento de experiências significativas de aprendizagem dos estudantes.

Em uma tentativa de síntese, consideramos que uma formação docente a ser proposta como uma ação institucionalizada deve estar, portanto, relacionada a diferentes aspectos, dentre os quais destacamos: o conhecimento do docente de seu universo social e político, a compreensão da unidade entre teoria e prática, o cultivo de uma postura voltada para reflexão (professor/pesquisador) e uma disposição para transformação coletiva do espaço educativo no qual o docente atua, desenvolvendo um trabalho colaborativo, autônomo e ético e por isso mesmo, fundado numa racionalidade dialética e dialógica.

Assim sendo, consideramos de importância fundamental, a construção de espaços coletivos de diálogos plenos de sentido social e político. Por que ensinar - com a licença de Paulo Freire - exige a tomada de posturas conscientes de suas finalidades e vinculações e a coragem de abrir-se às críticas, às inovações e às velhas e insuspeitas necessidades de construção social do conhecimento humano.

Referências

- ALARCÃO, I. **FORMAÇÃO REFLEXIVA DE PROFESSORES**. PORTO: PORTO EDITORA, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 1996.
- CORREIA, J. A.; MATOS, M. **Solidões e solidariedades no cotidiano dos professores**. São Paulo: Cortez, 2001.
- CUNHA, I. (Org). **Formação avaliativa e concepção da docência**. Campinas: Autores Associados, 2005.
- CRUZ, M. F. **Desarrollo profesional docente**. Espanha: Grupo Editorial Universitario, 2006.
- GARCIA, C. M. **Formação de professores**. Porto: Porto Editora, 1999.
- GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais transformadores**. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- IMBÉRNON, Francisco. **La formación y el desarrollo profesional del profesorado**. 3. ed. Barcelona: Grão, 1998.
- LEITINHO, M. C. **Relatório do estágio científico de pós-doutorado- UnB**: Brasília, 2006.
- MORAES, Elivânia da Silva. **Formação profissional nos cursos de graduação em serviço social: pensamento e ação pedagógicos dos docentes**. 2014. Tese não publicada (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Brasil, 2014.
- MOROSINNI, M. C. **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. 2. ed. Brasília, DF: Plano, 2001.
- PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.
- SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- ZABALZA, M. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- ZEICHNER, K. El maestro como profesional reflexivo. **Cuadernos da pedagogia**, Espanha, n. 220, p. 44-49, 1992.
- Universidade Estadual do Ceará. **Política de desenvolvimento profissional docente, 2008**. Fortaleza, 2008.