

Seminário Internacional de Educação Superior 2014

Formação e Conhecimento

Anais Eletrônicos



A FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: ASPECTOS HISTÓRICOS E EXPLORAÇÕES FUTURAS

Carina Maria Bullio Fragelli

Licenciatura em Educação Física

Ligia Bueno Zangali Carrasco

Licenciatura em Pedagogia

Maria Antônia Ramos de Azevedo

Doutora em Educação

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

A temática de formação de professores universitários é um tópico que vem tomando espaço nas pesquisas sobre formação de professores. Mudanças educacionais ao longo do séc. XX levaram a uma necessidade de repensar os aspectos formativos desses professores, principalmente quando pensamos na formação de professores que atuaram na educação inicial de licenciandos. O contexto universitário do século XX e XXI é pautado no tripé educacional: pesquisa, ensino e extensão, sendo que seus docentes tem a necessidade de articular esses três segmentos de maneira colaborativa. Porém, diversos aspectos institucionais que circundam o ensino superior tais como: o excesso de burocracias, a necessidade de financiamentos externos as universidades provenientes das agências fomentadoras devido ao baixo incentivo do Estado e avaliações de qualidade pautadas no pressuposto da produtividade, conduziram os docentes a focarem mais nas atividades vinculadas as pesquisas em detrimento de outros aspectos igualmente importantes na profissionalidade docente. Deste ponto de vista, essa pesquisa reuniu aspectos históricos acerca da formação dos professores, explanando sobre como se organizou a formação de professores universitários e quais os resultados para o ensino superior.

Palavras-chave: formação de professores, ensino superior, professores universitários.

INTRODUÇÃO

De fato a formação de professores se compõe em um eixo de pesquisa dentro das pesquisas na área educacional. O professor, considerando Freire (2007), é fundamental no processo de humanização, no incentivo ao exercício da cidadania e da formação crítica, portanto, sua formação é de extremo interesse quando tomamos como perspectiva o papel socializador que as instituições educativas possuem na vida de cada indivíduo.

A reflexão acerca da ação profissional do professor no contexto universitário fez nascer a intencionalidade desse estudo vinculando este professor formador como um sujeito que muito poderá contribuir para a formação dos futuros professores. Considerando que cada professor deva ser formado para atuar atendendo os diferentes



objetivos e finalidades de cada nível de ensino, respeitando o desenvolvimento dos alunos (BRASIL, 1996), o ambiente universitário possui características específicas, trazendo para a atuação desse professor, condições diferenciadas de ensino.

Para aprofundar a formação de professores universitários, é necessário entender como as demandas de formação de professores se desdobraram no Brasil no último século para compreender como foi-se formando o ambiente universitário atual por meio de uma explanação sobre a formação de professores universitários no país e uma contextualização sobre o cenário educacional em nível superior.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Apesar de já existir movimentos e pensamentos sobre a formação de professores pelo mundo desde Comenius, no Brasil eles se evidenciaram de forma explícita após a independência.

Saviani (2009) definiu diferentes etapas para a formação de professores no Brasil, sendo que em cada época está se submeteu a mudanças políticas e necessidades governamentais, assim como sofreu grande influência de ideias externas, advindas dos movimentos educacionais europeus (VIEIRA E GOMIDE, 2008). A seguir um breve histórico proposto por Saviani.

1º - Ensaio intermitentes de formação de professores (1827- 1890) – Nesse período não existia um interesse explícito pela questão da formação de professores. Em 15 de outubro de 1827 se instaura a Lei das Escolas de Primeiras Letras, sendo um marco como referência do primeiro trabalho didático (SAVIANE, 2009). Essa educação era voltada ao processo científico e à difusão do saber, tendo origem no iluminismo português (VIEIRA E GOMIDE, 2008). A preocupação da época era formar professores capazes de transmitir os conteúdos necessários nas escolas de primeiras letras (BORGES et.al. 2011), reduzindo a formação dos professores à “conteudíssimos”.

2º - Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890 – 1932) – Período marcado pela ênfase nos exercícios práticos de ensino, enriquecendo os conteúdos curriculares anteriores, tendo como marco a reforma paulista da Escola Normal, tendo como anexo a escola modelo (SAVIANI, 2009). De acordo com Vieira e



Gomide (2008), essas escolas e quase na totalidade, as áreas culturais brasileiras, preponderava o modelo Francês, sendo um projeto emprestado às elites de forma cultural e europeia.

3º - Organização dos Institutos de Educação (1932 – 1939) – Período incrivelmente fértil para a área da educação. Diversas mudanças econômicas e políticas, como a Constituição Federal de 1932, tiveram grande impacto na libertação do pensamento para as áreas educacionais. Embora ainda sofressem grande influência do modelo francês, surgiram grandes Institutos de Educação, voltados basicamente para a formação em nível superior. A reforma Anísio Teixeira em 1932 e a Reforma de Fernando de Azevedo em 1933 seguiam o ideário da Escola Nova, sendo “pensados e estruturados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico” (SAVIANI, 2009, P.146).

O Manifesto do Pioneiro, movimento escolanovista da época, surgiu com o intuito de fixar uma escola pública, gratuita e de qualidade, que fosse de caráter obrigatório e laico. (BRASIL, 2010) As influências desse período são vistas até hoje nos formatos da educação brasileira, porém não foi um período necessariamente impulsionado pelas necessidades do país, mas um movimento que teve início na Europa, e se espalhou pelo mundo (BRASIL, 2010). Apesar desse fato, foi a primeira vez que o Brasil expressou interesses educacionais racionais.

4º- Organização e Implantação dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do Padrão das Escolas Normais (1939 – 1971)

Nesse período, os cursos de formação de professores se apoiaram nos dois institutos de Educação, que vieram a se tornar universitários. A formação era esquematizada a partir do 3+1, ou seja, três anos de formação nas disciplinas específicas, e um ano para a formação didática. Esse período é marcado pelo caráter cultural-cognitivo, relegando os aspectos pedagógicos-didáticos. (SAVIANI, 2009)

5º- Substituição da Escola Normal pela habilitação específica do Magistério (1971-1996)

Seminário Internacional de Educação Superior 2014

Formação e Conhecimento

Anais Eletrônicos



A partir desse momento, desapareceram as Escolas Normais e surgiu a Habilitação Específica do exercício do Magistério (HEM). Essa configuração resultou num quadro de precariedade, pois reduzia a docência a uma habilitação.

É também nesse momento que se bifurca a formação para a regência de aulas no segundo grau – licenciatura, e para a regência em primeiro grau e equipe gestora – cursos de pedagogia (SAVIANI, 2009).

6º - Advento dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores (1996 – até dias atuais)

Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a formação foi nivelada “por baixo”, promovendo uma formação mais aligeirada e barata (SAVIANI, 2009).

O intuito era formar para atender as populações menos favorecidas, acarretando uma dualidade histórica na formação: de um lado a formação cultural- cognitiva, sendo caracterizada pela formação em cultura geral e domínio dos conteúdos específicos, sendo prioritariamente voltada para a formação para o 2º grau; e do outro lado, a formação pedagógico-didático, sendo caracterizada pelo preparo nas áreas pedagógicas e didáticas, voltada para a formação para o 1º grau.

Essas origens duais fizeram com que a Universidades brasileiras, sofram quando se trata de formação de professores, não tendo visualizado uma formação que consiga abranger com eficiência as necessidades da profissão, sendo que os cursos de licenciatura ainda se voltam para a formação cognitivo-cultural, e os cursos de pedagogia para a formação pedagógico-didático.

A formação cognitivo-cultural pauta-se no desenvolvimento de aspectos técnicos ligados à área de formação, como por exemplo, um professor formado na área de educação física é qualificado pelo conhecimento do funcionamento metabólico, fisiológico e morfológico do corpo, sendo que uma imersão nesses conteúdos o qualifique para dirigir atividades pedagógicas sobre essa temática. Já a formação pedagógico-didático, pauta-se exatamente no oposto, como se um professor de pedagogia necessitasse apenas ter conhecimento sobre o modo de montar uma aula de acordo com a faixa etária e desenvolver atividades propícias para a idade infantil, sem ter um corpo de conhecimentos específicos da área.



Esses interesses formativos regularam e regulam o papel do professor universitário junto sua atuação profissional. O entendimento desses desdobramentos culmina no interesse de quem são os professores universitários, e ainda, como assim se tornam?

PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: DESAFIOS DA FORMAÇÃO E DA PRÁTICA PROFISSIONAL

Vimos que historicamente as Universidades sofreram influências das mudanças de legislação, de pensamentos educacionais, de governos, etc. tentando estabelecer relações que satisfaçam as necessidades do mercado de trabalho quando se trata da formação de professores. Mas a pergunta aqui é: o que é necessário para se tornar um professor universitário?

Incrivelmente essa pergunta é respondida de maneira extremamente simples: qualquer pessoa que tenha uma titulação seja de graduação, mestrado, doutorado ou pós- doutorado. De acordo com Gonçalves e Perez (2002), inicialmente a formação de professores universitários se dava através do autodidatismo, sem nenhuma exigência de agentes externos à formação. Quanto maior o nível de ensino o que o professor atuava, menor era a exigência do grau de formação pedagógica. Com o passar dos anos, os processos de formação encontravam-se dentro de instituições formadoras (GONÇALVES E PEREZ, 2002).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, estabeleceu em 1996 que a formação dos professores universitário se daria em nível de pós-graduação, *latu e stricto senso*, sendo definida em seu artigo: “a preparação para o exercício do magistério far-se-á em nível de pós graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”

A maior dificuldade em se estabelecer parâmetros para a formação dos formadores de professores, são as peculiaridades da educação superior, sendo necessário um modelo que pudesse abranger todas essas diferenças. Ferreira (2010) levanta dois aspectos que diferenciam a educação superior dos outros níveis: (1) formação do profissional; e (2) o aluno ser uma pessoa adulta.

A formação profissional delimita que o ensino universitário deva formar para a atuação profissional dentro da área, sendo este o condutor do Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada curso. A partir da promoção de didáticas específicas para



cada disciplina, o curso deve abarcar toda a produção científica cultural que edificará a formação profissional deste aluno. Sendo que, o fato de o perfil de alunos adultos, caracteriza a necessidade de se estruturar em uma formação crítica, devido a capacidade de reflexão em processos abstratos, inclusive seus próprios processos de aprendizagem que os alunos nessa faixa etária possuem. (FERREIRA, 2010).

Para isso seria necessário formar um profissional que possua uma identidade própria, que consiga articular seus conhecimentos de maneira didático-pedagógica, e que possa guiar seus alunos para se formarem bons profissionais, no caso, bons professores.

A identidade profissional pode ser entendida como uma construção a partir da significação social da profissão. Pimenta (1997) também acrescenta que:

“constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor conferem à atividade docente de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor.” (PIMENTA, 1997, p.07).

Portanto, a identidade é tomada como algo em constante movimento e mudanças, sendo repetidamente significada durante o percurso profissional, adquirindo diferentes dimensões a partir do local e momento em que esse profissional se encontra.

Somado a um despreparo desses profissionais para a atuação como professores no nível superior, a universidade passa ultimamente por uma crise sistemática. Nóvoa (1999) traz a problemática da dicotomia entre o que falado e o que é feito quando se trata de educação na virada do milênio: o excesso dos discursos à pobreza das práticas.

É possível ver como, até os órgãos internacionais, se preocupam com a formação dos professores (inicial e continuada), mas diminuí-as a “medidas propostas que insistem nos sistemas de acreditação (no caso da formação inicial) e nas lógicas de avaliação (no caso da formação continuada), arrastando uma concepção escolarizada de formação de professores”. Esse perfil ajuda na consolidação de um “mercado da formação” (NÓVOA, 1999, p.14), que auxilia na perda do sentido da reflexão experiencial e da partilha de saberes profissionais.

Santos (2010) também aborda essa problemática, e expande-a para um quadro de crise universitária bastante profunda. De acordo com o autor, a universidade, não apenas os cursos de formação de professores, passa hoje por uma crise sistêmica que abrange três aspectos vinculado (1) a crise institucional na medida que é posto à prova a função



educativa que a universidade tem tido no contexto global, nacional e mundial; (2) crise de hegemonia onde cada vez mais a universidade vem perdendo o valor do seu papel e da sua autonomia ; (3) e a crise da legitimidade onde a universidade vem perdendo credibilidade frente o seu papel social, cultural, científico por estar sendo moldada a partir de um modelo mercantilista de fazer ciência e tecnologia.

Assim como Nóvoa (1999), Boaventura atenta ao fato do interesse governamental em reduzir a universidade em uma lógica mercadológica. A partir da crise institucional – a autonomia científica e pedagógica depende financeiramente do Estado (SANTOS, 2010) – as outras crises se instauram. Na lógica de mercado, a liberdade acadêmica é vista como um obstáculo à empresarialização, sendo tolhida pelos agentes controladores (Estado), vindo a dificultar, ou até mesmo acabar, com a identidade desses profissionais acadêmicos.

Como vimos, a formação dos professores universitários se encontra inserido nos programas de pós-graduação em instituições de ensino superior. O caráter formativo desses cursos, levando em consideração todos os problemas e crises que as universidades encaram hoje, está em colapso, sendo insuficiente para cumprir seu papel de formar formadores.

Um perfil considerado ao mínimo necessário para a formação do professor universitário seria: (1) prática docente; (2) experiência; (3) ser um profissional reflexivo; e (4) o professor possuir atuação na pesquisa e no ensino (ISAIA et. al., 2010). O problema reside no fato da formação de professores possuírem um perfil pragmático, não sendo refletida no ponto de vista didático-pedagógico. De acordo com Vasconcelos (apud PACHANE E PEREIRA, 2004), existe pouca preocupação com a formação pedagógica de mestres e doutores nos cursos de pós-graduação do país. Apesar da titulação desses profissionais, a graduação permanece a mercê de professores sem a menor competência pedagógica.

No âmbito universitário, o tripé educacional estabelecido pelo Art. 207 da Constituição Federal (BRASIL, 1988): ensino, pesquisa e extensão; funciona de maneira dissonante, sendo priorizada a pesquisa em detrimento do ensino e da extensão. Para refletirmos a esse respeito, Pimenta e Anastasiou (2002), desenvolveram um quadro salientando as diferenças entre o ensino e a pesquisa:

QUADRO 1 – Elementos constituintes das atividades de pesquisa e ensino, segundo Pimenta e Anastasiou (2002, p.190-196)

Seminário Internacional de Educação Superior 2014

Formação e Conhecimento

Anais Eletrônicos



	Pesquisa	Ensino
Sujeitos Envolvidos	Em geral o trabalho é realizado individualmente; pode haver momentos de trabalho em grupo, mas o pós-graduando, em geral, trabalha apenas ligado ao seu orientador.	O professor está constantemente envolvido com outros sujeitos: seus pares institucionais (chefias e colegas docentes), alunos, comunidade, etc.
Tempo	Habitualmente é previsto em blocos, conforme o projeto, e comporta alterações justificadas, submetendo-se, dessa forma, a certa flexibilidade.	O processo de ensino em geral tem de se adequar ao período letivo, não havendo flexibilidade, constituindo-se um permanente desafio a adequação temporal dos cronogramas curriculares.
Resultados obtidos	Os resultados dizem respeito aos conhecimentos gerados sobre o tema proposto após o término da pesquisa, que podem levar à confirmação da teoria existente ou à revisão total ou parcial do referencial científico existente.	O ensino deve proporcionar novas elaborações e novas sínteses aos professores e aos alunos, ampliando a herança cultural e propiciando ao aluno uma apreensão qualitativamente superior dos quadros teóricos e da própria realidade.
Conhecimento	Os conhecimentos constituem-se em sínteses provisórias geradoras de novas propostas de trabalho.	Trata-se, em geral, do trabalho com o conhecimento já existente e sistematizado, a ser “apropriado” pelo aluno sob a orientação do professor.
Método	É definido ao se propor um problema, tendo em vista a estreita relação entre o objeto, o campo do conhecimento e a metodologia a ser trabalhada.	Depende, inicialmente, da visão de ciência, de conhecimento e de saber escolar do professor.

Ao observarmos esse quadro, podemos notar as diferenças discrepantes entre esses atos educacionais. Portanto um professor que somente possua sua formação pautada na pesquisa, como ocorre em sua maioria nos cursos de pós-graduação, teria um déficit gigantesco no que concerne o ensino. Isso sem mencionar os estragos na



extensão, que muitas vezes nem ocorre por falta de interesse dos docentes, da falta de incentivo das próprias universidades que vem essas práticas extensionistas ações menores e ou falta de incentivo das agencias financiadoras.

O trabalho de um professor é “um trabalho inteiro, pois o ato de ensinar, mesmo sendo composto por atividades diversas e podendo ser decomposto metodologicamente, só pode ser desenvolvido em sua totalidade” (PIMENTA, 2012, p.47), e, portanto não pode ser trocado ou substituído.

EXTRAPOLAÇÕES FUTURAS

No contexto atual da universidade, o professor universitário tem vivido inúmeros desafios referentes a sua atuação profissional exigindo intervenções no âmbito do ensino, pesquisa, extensão e gestão. Nessa complexa e exacerbada situação profissional muitos professores acabam tendo dificuldade de exercer com competência essas ações e o ensino acaba em muitos momentos ficando a quem do que deveria. Assim muitos professores universitários atuantes em cursos de licenciatura acabam por trazer a tona uma complexa ideia de que o ensino acaba sendo também um ato menor e de menor valorização.

Desde o início das primeiras universidades, apesar de ser um espaço de formação, a formação dos professores atuantes nesses lugares ficou em segundo plano. Aspectos ligados aos saberes pedagógicos são uma lacuna na prática docente, sendo que devido a uma falta de exigência sobre a formação específica, são esperados do professor conhecimentos específicos e perfil de pesquisador (FERREIRA, 2010)

Problemas, advindos do extenuante trabalho creditado a esses professores, resultam em uma constante batalha para evitar o isolamento profissional, a desvalorização do ensino e o conflito entre a pesquisa e o ensino (VIEIRA, 2005). Porém, se de forma desenfreada continuarem as políticas públicas voltadas à um trabalho meritocrata e burocrático, o perfil do profissional pesquisador será valorizado em detrimento do perfil do profissional professor, levando à uma descaracterização crescente do trabalho docente.

Cunha (2008) aponta que:

Os desafios atuais da docência universitária parecem estar requerendo saberes que até então representam baixo prestígio acadêmico no

Seminário Internacional de Educação Superior 2014

Formação e Conhecimento

Anais Eletrônicos



cenário das políticas globalizadas, porque extrapolam a possibilidade de quantificar produtos. Assumem que a docência é uma ação complexa, que exige saberes de diferentes naturezas, alicerçados tanto na cultura em que o professor se constitui, como na compreensão teórica que lhe possibilita justificar suas opções. Teoria e prática, articuladas entre si, sustentam os alicerces de sua formação. (p.20)

Portanto, é necessário que o trabalho do professor universitário seja repensado desde sua formação, para que as dicotomias entre pesquisa e ensino sejam superadas desde o início. Seria este o momento de refletir sobre os caminhos que poderão ser percorridos daqui para frente.

REFERÊNCIAS

- BORGES,C.B.; AQUINO,O.F.; PUENTES,R.V. Formação de Professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n.42, p.94-112, jun 2011.
- BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> acessado em: 24/09/2013.
- _____. Ministério da Educação. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores (1959)**. Coleção Educadores MEC. 2010.
- CUNHA,M.I. **Inovações Pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária**. Caderno Pedagogia Universitária: São Paulo. 2008.
- FERREIRA, V.S.; As Especificidades Da Docência No Ensino Superior. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 85-99, jan./abr. 2010.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GATTI, B.A. BARRETO, E.S.S. ANDRÉ, M.E.D.A. **Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.
- GONÇALVES, A. M.; PERES, S. M. Educação básica e continuada de professores. **Revista do Centro de Ensino Superior de Catalão – CESUC**, Catalão, Ano IV, n. 6, 1º sem. 2002.
- ISAIÁ,S.M.A.; SCREMIN,G.; AIMI, D.S.; O Trabalho Docente Como Possibilidade Formativa E Seus Reflexos Na Qualidade Da Educação. **Revista Educativa**, Goiânia, v.13, n2, p. 261-274, jul./dez. 2010.
- NÓVOA, A. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Rev. Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.24, n.1, p. 11-20, jan/jun. 1999.
- PACHANE,G.G.; PEREIRA,E.M.A. A Importância da Formação Didático-Pedagógica e a Construção de um Novo Perfil para Docentes Universitários. **Revista Iberoamericana de Educación**, n.34/4, jul 2004.
- PERRENOUD, P. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Portugal: Porto Editora, 1995. Coleção Ciências da Educação.
- PIMENTA, S.G. Formação de professores – saberes da Docência e Identidade do Professor. **Nuances**, Presidente Prudente , v.3, p.05-14, 1997.

Seminário Internacional de Educação Superior 2014

Formação e Conhecimento

Anais Eletrônicos



- _____. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. Cortez: São Paulo. 8ª. Ed. 2012.
- PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L.G.C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: GCortez, 2002.
- SANTOS, B.S. **A Universidade no Século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. 3.ed. São Paulo: Cortez. 2010.
- SAVIANI, D.; Formação De Professores: Aspectos Históricos E Teóricos Do Problema No Contexto Brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.
- TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 10.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.
- VIEIRA, A.M.D.P.; GOMIDE, A.G.V.; **História Da Formação De Professores No Brasil**: O Primado Das Influências Externas. In: Educere, 2008, Paraná, Anais, Paraná, p.3835-3848.
- VIEIRA, F. Transformar a Pedagogia na Universidade? **Currículo sem Fronteiras**, v.5, n.1, pp.10-27, Jan/Jun 2005.