

# FORMAR OU PREPARAR PARA A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR? EIS A QUESTÃO

Vanessa Therezinha Bueno **Campos** – FACHED/UFU

Agência Financiadora: FAPEMIG

## Introdução

*Ser ou não ser, eis a questão.*  
William Shakespeare (1564-1616)

O dilema metodicamente construído por Shakespeare em seu memorável *Hamlet* e sumariamente popularizado na expressão *ser ou não ser*, mostra-se inesgotável tanto em sua capacidade de servir como material textual para montagens teatrais, quanto como fonte de inspiração para questionar as condições para *ser ou não ser professor no ensino superior*.

Este artigo insere-se na área de formação de professores e tem como objetivo discutir a docência no ensino superior e sua conseqüente necessidade de formação pedagógica. Para tanto, desenvolve reflexões em torno de dois eixos fundamentais: a preparação ou a formação para a docência na pós-graduação *stricto sensu*.

Ao parafrasear Shakespeare não se está propondo a possibilidade de uma escolha entre *formar* ou *preparar* alunos de cursos de pós-graduação *stricto sensu* para serem professores no ensino superior, mas confrontando duas ações. Compreende-se que a opção por uma ou outra ação definirá o exercício do magistério no ensino superior, pois no contexto de amplas discussões sobre a formação do professor que atua no ensino superior, bem como sobre as condições pelas quais esses profissionais ingressam no magistério, destacam-se significativas reflexões sob os diferentes enfoques e paradigmas relativos a importância (ou não) dos conhecimentos pedagógicos e epistemológicos que definem e caracterizam a docência. Essas discussões geram tensões que se tornam cada vez mais explícitas nas instituições de ensino superior, porque o número de professores sem formação e experiência, específicas para a docência que nelas ingressam, tem aumentado significativamente.

Esse artigo foi organizado a partir de reflexões oriundas de uma pesquisa sobre docência no ensino superior, realizada no período de 2006 a 2010, que objetivou apreender nas representações discentes de programas de pós-graduação *stricto sensu* de instituições federais de ensino superior, de diversas áreas de conhecimento e de regiões geográficas no Brasil, os sentidos e os significados da formação para a docência no ensino superior. Nas

representações dos pós-graduandos foi possível identificar a existência de um hiato entre o concebido e o vivido em relação a docência: a formação pedagógica.

A teoria das representações e o método genealógico propostos por Lefebvre (1983) possibilitaram desvendar as condições por meio das quais as representações sobre a formação para a docência no ensino superior se formam, tendo em vista tanto seu caráter retrospectivo como prospectivo, uma vez que as representações se engendram e se modificam conservando o gérmen de sua origem e apontando o devir.

A opção metodológica, predominantemente qualitativa, não preteriu os dados quantitativos. Os dados foram obtidos através do uso de três instrumentos: questionário, entrevistas e observações das atividades docentes (em duas instituições de ensino superior na região sudeste). Foram enviados 3.081 questionários à pós-graduandos (através de e-mails), sendo que deste total retornaram 980 respondidos. As entrevistas foram realizadas *on line* com o uso do *skipe* (programa que realiza ligações telefônicas e videoconferências pela *internet*) com 40 pós-graduandos, dos quais foram selecionados dois mestrados e dois doutorandos das diversas áreas do conhecimento (com e sem experiência docente no ensino superior) de cada região geográfica do Brasil. Do grupo de entrevistados foram selecionados dois pós-graduandos que trabalham como professores em cursos de graduação de instituições de ensino superior da rede privada na região sudeste.

A análise dos dados balizada pelo referencial teórico revelou a existência de um hiato entre o concebido e o vivido pelos pós-graduandos em relação à docência, tanto os que têm experiência como docentes no ensino superior como aqueles que ainda não são professores.

Os mestrados e doutorandos admitiram que não “dominam” conhecimentos pedagógicos necessários à prática docente, apesar de considerá-los importantes à docência. Seus depoimentos revelaram uma “naturalização” da formação para a docência, ou seja, a docência é “aprendida” a partir da experiência discente, inspirada em antigos professores.

A partir da pesquisa realizada depreendeu-se que a formação para a docência no ensino superior amalgama-se em uma teia de significados que condicionam a sua concepção e, conseqüentemente, não é possível refletir sobre a docência vivida e concebida sem considerar a formação pedagógica específica enquanto dimensão imprescindível à profissão docente.

## **Dilemas da formação para a docência no ensino superior brasileiro**

Considera-se a docência, independente do nível de ensino em que ela aconteça, uma ação humana. Reconhecer a dimensão humana da docência é admitir, assumir que ela se constitui histórica e socialmente e, por conseguinte, a formação é parte integrante da identidade profissional do professor; é a *“humana docência, onde ser educador é ser o mestre de obras do projeto arquitetado para sermos humanos”* (ARROYO, 2000, p.41).

As discussões sobre a importância e o significado da formação e do desenvolvimento profissional dos professores que atuam na educação superior nos últimos anos tem se destacado pela diversidade de concepções e enfoques presentes nas pesquisas e na literatura nacional e internacional. Esses estudos destacam sobremaneira a urgência de (re)significar os processos formativos a partir dos conhecimentos pedagógicos, inerentes e necessários à profissão docente. A docência na educação superior é uma atividade complexa e, por conseguinte, como assevera Cunha (2008)

[...] Só quando for reconhecida essa complexidade, poderemos avançar em processos de qualificação mais efetivos. Exige saberes específicos que têm um forte componente de construção na prática. Entretanto é uma prática que não se repete, é sempre única. Como tal exige capacidades para enfrentar situações não previstas. (CUNHA, 2008, p.466).

No sentido formal, docência é o trabalho dos professores e estes desempenham um conjunto de funções que ultrapassam as tarefas de ministrar aulas. As funções formativas convencionais como: ter um bom conhecimento sobre a disciplina, sobre como explicá-la foram tornando-se mais complexas com o tempo e com o surgimento de novas condições de trabalho. No que se refere ao trabalho docente no ensino superior, Zabalza (2004) atribui três funções aos professores universitários: o ensino, a pesquisa e a administração em diversos setores da instituição. A essas funções devem ser acrescentadas a orientação acadêmica de monografias, dissertações e teses. A autora afirma ainda que à essas funções agregam-se novas atribuições que o docente do ensino superior deve executar, tornando mais complexo o exercício profissional:

[...] o que alguns chamaram de business (busca de financiamento, negociação de projetos e convênios com empresas e instituições, assessorias, participação como especialistas em diversas instâncias científicas, etc.). E as relações institucionais (que são entendidas de diferentes maneiras: da representação da própria universidade nas inúmeras áreas em que é exigida até a criação e a manutenção de uma ampla rede de relações com outras universidades, empresas e instituições buscando reforçar o caráter teórico e

prático da formação e, em alguns casos, seu caráter internacional) (ZABALZA, 2004, p.109).

Do ponto de vista da Lei 9394/96, o art. 13 estabelece as seguintes incumbências para os professores:

(i) participar da elaboração do projeto pedagógico; (ii) elaborar e cumprir o plano de trabalho; (iii) zelar pela aprendizagem dos alunos; (iv) estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento; (v) ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos; (vi) participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional (LDB.9394/96, art.13).

O enunciado da LDB 9394/96 explicita a docência enquanto uma atividade especializada e que requer, conseqüentemente, uma formação especializada. Entretanto, a referida lei define que a formação inicial do professor universitário, ou aquela que antecede o ingresso do profissional no magistério do ensino superior, deve ocorrer em nível de pós-graduação, preferencialmente em programas de mestrado e doutorado, sendo entendida, nesse contexto, como “preparação” para o exercício da docência nesse nível de ensino. Nesse sentido, ainda, o título de notório saber supre a exigência do título acadêmico. Embora importante, a existência desse dispositivo que assegura uma “preparação” mínima para o exercício da docência superior não tem garantido, em termos práticos, a formação necessária para tal tarefa. A palavra “preparar” empregada para designar o modo como tal profissional será formado carrega certa superficialidade e descompromisso.

Entre os dados encontrados na pesquisa, ora relatada, observou-se que dos 980 dos pós-graduandos que responderam ao questionário, 97% (946) estavam cientes de que curso de pós-graduação *stricto sensu* os prepara e os habilita profissionalmente ao exercício da docência no ensino superior. Do total de 980 pós-graduandos, 38% afirmaram que pretendiam exercer a docência no ensino superior e 16% fazia mestrado ou doutorado para melhor qualificarem-se como pesquisadores e como professores. Entretanto, do total geral, 61% de mestrandos e doutorandos disseram que os cursos de pós-graduação, nos quais estavam matriculados, não ofereciam disciplinas pedagógicas ou correlatas à formação docente.

Como observam Anastasiou e Pimenta (2002, p. 40), a Lei 9394/96, não concebe o processo de formação para a docência no ensino superior como tal, mas apenas como “preparação” para o exercício do magistério, resumida à titulação acadêmica ou notório saber, reflete, e termina por sedimentar, a “antiga” crença de que para ser professor basta o

conhecimento aprofundado de determinado conteúdo, desconsiderando pesquisas nacionais e internacionais sobre a importância da formação para a docência na educação superior.

Os dados obtidos nos questionários e nas entrevistas permitem afirmar que são raros os cursos de pós-graduação *stricto sensu* que oferecem disciplinas relacionadas à Docência no Ensino Superior e/ou o Estágio Docência Ensino Superior (obrigatório para estudantes bolsistas), sejam eles realizados em práticas de observação ou estudo de conteúdo teórico; e os que possuem, em grande maioria, apresentam carga horária restrita e geralmente não obrigatória aos pós-graduandos. Por exemplo, de acordo com a declaração de um aluno entrevistado, de uma Instituição Federal de Ensino Superior da região sudeste, o curso de Mestrado em Ciência da Computação apresentava, no período investigado, como objetivo principal conferir títulos de Mestre em Ciência da Computação; a proposta do Programa de Pós-Graduação era qualificar profissionais para atuarem nas áreas de ensino e pesquisa, entretanto, a única disciplina que evidenciava relação com a formação docente era o Estágio Docência na Graduação como uma atividade curricular obrigatória apenas para bolsistas de agências que assim o requerem. O estudante deverá atuar em atividades de ensino no Curso de Bacharelado, em Ciência da Computação sob supervisão de seu orientador, perfazendo um total de 15 horas-aula teóricas ou 30 horas-aula práticas no decorrer do período letivo.

Os programas de pós-graduação, em especial *stricto sensu*, embora possam explicitar nos seus objetivos a *formação* para docência, notadamente articulam-se na formação de pesquisadores para áreas específicas. Tanto é assim que, no conjunto das atividades oferecidas e requisitos dos programas, os estudos sobre a prática e o próprio exercício da docência ocupam espaço muito limitado. Em geral, a *preparação* para docência fica a cargo de uma única disciplina (quando ela é oferecida), denominada Metodologia do Ensino Superior ou Didática do Ensino Superior, com carga horária média de 64 horas/aula. Apesar do irrisório número de aulas, no conjunto das atividades previstas nos programas de pós-graduação, essa disciplina ocupa, segundo os dados encontrados na pesquisa, um importante papel na inserção dos professores da educação superior e nos estudos pedagógicos, embora a expectativa inicial dos pós-graduandos estivesse mais centrada em métodos e técnicas.

Anastasiou e Pimenta (2002, p. 108) consideram que apesar da pouca carga horária dessa disciplina, são os únicos momentos de reflexão “sobre seu papel [do professor], sobre o ensinar e o aprender, o planejamento, a organização dos conteúdos curriculares, a metodologia, a avaliação, a realidade onde atuam”.

Já Morosini (2000) considera que uma única disciplina, por si só, não “prepara” e sequer forma o professor para atender às exigências das Instituições de Ensino Superior brasileiras. Falar da docência na educação superior é lembrar que ela é composta não apenas de ensino, como está na tradução do que representa etimologicamente o termo em questão, mas é lembrar que docência para o professor das Instituições de Ensino Superior está ligada à extensão, à pesquisa e à administração também, conforme define a L.D.B. 9394/96, e o Plano Nacional de Graduação: indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Veiga (2006) defende a formação do futuro professor universitário articulando conhecimento da área específica e conhecimentos pedagógicos para que eles possam compreender e realizar, efetivamente, um trabalho que contemple a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, condição, segundo a autora, indispensável à atividade reflexiva, problematizadora e inerente a docência. Faz parte dessa característica integradora a produção do conhecimento bem como sua socialização. Articula componentes curriculares e projetos de pesquisa e de intervenção, levando em conta que a realidade social não é objetivo de uma disciplina e isso exige o emprego de uma pluralidade metodológica. Ainda que pese as discussões e proposições advindas de inúmeras pesquisas, as entrevistas com os pós-graduandos que tinham experiência docente no ensino superior evidenciaram que eles se consideravam pouco capazes de articular o ensino, a pesquisa e a extensão nas instituições públicas de ensino superior onde trabalhavam, em função das inúmeras exigências administrativas, burocráticas e, principalmente nas instituições da rede particular, pois o trabalho docente é exclusivo ao ensino.

A docência também foi considerada pelos pós-graduandos como uma atividade inerente ao processo educativo realizado tanto na educação básica quanto na educação superior. Entretanto, com relação a “formação de professores”, a concepção deles, em geral, restringiu-se a formação para magistério na educação básica. Poucos identificaram e defenderam a importância da formação docente no ensino superior, como se a formação específica para o magistério nesse nível fosse algo supérfluo, ou mesmo, desnecessário. Tal representação evidencia, por um lado, o desconhecimento sobre as especificidades do trabalho docente e, por outro, a desvalorização do conhecimento pedagógico.

A maioria dos pós-graduandos que participaram da pesquisa associa a docência com o ensino e este com a transmissão de conhecimentos. Mas será que, a partir do contexto histórico atual, ainda é possível relacionar a docência ao simples exercício de transmitir conhecimento?

Para responder a esse questionamento é necessário pensar que a docência no ensino superior não se restringe a ação de transmitir, transferir de depositar no aluno o seu conhecimento e este, por sua vez, de forma passiva, aprende o conhecimento do professor e o reproduz, num círculo vicioso.

Quanto mais os alunos se empenham em arquivar os ‘depósitos’ que lhes são entregues, tanto menos agentes de sua transformação, como sujeitos. Quanto mais se lhes impõem a passividade, tanto mais, de maneira primária, ao invés de transformar o mundo, eles tendem a adaptarem-se à realidade fragmentada contida nos ‘depósitos recebidos’ (FREIRE, 1996, p.60).

Não se trata de negar função da docência enquanto ação do ensinar, de transmissão de saber, mas não se pode tomar o ensino como único eixo norteador das atividades docentes no ensino superior. Negar a transmissão é negar a própria ação do professor. Admiti-la é reconhecer que existe articulação entre o que é dado inicialmente - a transmissão, ao que é recriado, reconstruído no processo – a produção de novos conhecimentos. Para Anastasiou e Alves (2003, p.13), “o verbo ensinar [...] significa marcar com um sinal, que deverá ser de vida, busca e despertar para o conhecimento”.

Na docência, o objeto de trabalho do professor é outro ser humano e é isso o que o diferencia do trabalho fabril. A profissão docente é complexa, sendo sua característica marcante, a incerteza e a ambigüidade. O professor depende, basicamente, de si próprio – ele é ator e observador da relação pedagógica. Ele pode, para contornar as incertezas e as necessidades, utilizar o conhecimento das boas práticas, mas elas raramente são transferíveis para outros contextos. As situações enfrentadas no dia-a-dia têm características diferentes, o resultado final do trabalho talvez nem venha a ser conhecido, principalmente em função dos sistemas de avaliação ou dos processos que examinam os alunos e culminam com os processos seletivos às universidades.

O fato de tratar-se de um ser humano exige, em cada caso, modalidades adequadas de trabalho, tecnologias e conhecimentos. Assim, os saberes produzidos no trabalho são elementos fundamentais para a constituição da identidade do trabalhador. Para tanto, a docência para ser não pode prescindir do aprender, ou como ainda ensina Freire (1996): “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objetos, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p.23).

Isso exige disponibilidade, ousadia, mudança e superação de conflitos e contradições. Como fazer?

Insistir e investir na formação e na (re)valorização da docência. É necessário que a docência no ensino superior, ainda representada pelo dom, pelo sacerdócio, pela vocação ou inspiração divina ou a docência fundada na lógica humana cristalizada na retórica esvaziada sejam superadas. É preciso que a docência seja compreendida enquanto profissão, como prática social concreta, que é também a prática pedagógica na sala de aula e para além dela. O que um professor é está diretamente relacionado àquilo que faz e às suas experiências de vida. Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens.

De acordo com Anastasiou e Pimenta (2010), a maioria das instituições de ensino superior no Brasil, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico sobre processo de ensino/aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula. As autoras avaliam que os pesquisadores dos vários campos do conhecimento (historiadores, químicos, filósofos, biólogos, cientistas políticos, físicos, matemáticos, artistas, etc.) e os profissionais das várias áreas (médicos, dentistas, engenheiros, advogados, economistas, etc.) adentram o campo da docência no ensino superior como decorrência natural dessas suas atividades e por razões e interesses variados; trazem consigo imensa bagagem de conhecimentos nas suas respectivas áreas de pesquisa e de atuação profissional, na maioria das vezes nunca se questionaram sobre o que significa ser professor. Do mesmo modo, as instituições que os recebem já dão por suposto que o são, desobrigando-se, pois, de contribuir para torná-los (ANASTASIOU & PIMENTA, 2010).

Com relação ao aprendizado da prática docente constatou-se, a partir dos dados da pesquisa, que os pós-graduandos que declararam ter experiência como professores no ensino superior, referem-se a dois momentos: a experiência em sala de aula como alunos e como professores. Segundo as representações dos mestrandos e doutorandos a linha que separa essas duas experiências é muito tênue.

[...] O professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou (...) seguindo a rotina dos “outros”. Isso se explica sem dúvida, devido à inexistência de uma formação específica como professor universitário. Nesse processo, joga um papel mais ou menos importante sua própria experiência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema universitário e as reações de seus alunos,

embora não há que se descartar a capacidade autodidata do professor. Mas ela é insuficiente. Essa constatação tem incentivado iniciativas que valorizam a formação contínua, porém existe certo consenso de que a docência no ensino superior não requer uma formação específica (ANASTASIOU; PIMENTA, 2010, p. 37).

Nas representações dos pós-graduandos foi possível identificar certa “naturalização” da docência, ou seja, a docência é “aprendida” a partir da experiência discente, inspirada em antigos professores. Tal representação revela a seguinte premissa: se todos os professores foram alunos de outros professores e viveram as mediações de valores e práticas pedagógicas, lhes é, conseqüentemente, possível apreender visões de mundo, concepções epistemológicas, posições políticas e experiências didáticas. A naturalização da docência, de acordo com Cunha (2006) refere-se à manutenção dos processos de reprodução cultural como base da docência.

O ensino, especialmente o ensino de graduação é entendido como decorrência das demais atividades, assumindo uma forma naturalizada de exercício. A naturalização da docência refere-se à manutenção dos processos de reprodução cultural como base da docência, ou seja, o professor ensina a partir da sua experiência como aluno, inspirado em seus antigos professores (CUNHA, 2006, p.258-259).

Os mestrandos e doutorandos, que exerciam a atividade docente, tanto na rede pública como na rede privada de ensino superior declararam que aprenderam “*na marra a dar aulas*”. Afirmaram que as aulas que conseguiam programar eram a “imagem e semelhança” das aulas que haviam tido na graduação. Outros relataram que foram aprendendo pelo convívio com os pares e pela repetição e nas primeiras experiências em sala de aula; foi comum aos entrevistados que atuam ou aturam como professores, a utilização, mesmo sem se darem conta, de suas vivências como aluno, usando os “equipamentos” (modo de agir, falar, vestir, organização do trabalho, etc.) acumulado sobre as práticas docentes às quais foram submetidos desde o início de sua escolarização. Esse “equipamento”, portanto, não é fruto de processos de formação específica para a docência. É, muito mais, resultado da acumulação representações de docência que a eles se agregam por meio das experiências escolares vividas e que se transforma em saber a ser utilizado na hora em que são desafiados a ensinar de maneira sistematizada.

No caso dos pós-graduandos entrevistados, estas experiências são a principal, se não as únicas fontes de formação inicial para a docência e é com base nelas que pensam então estar “preparados” para iniciarem suas carreiras. Apesar de acreditarem estarem “aptos” para assumirem a docência, os pós-graduandos bacharéis nas diferentes áreas do conhecimento,

com experiência docente, foram unânimes ao declararem que aprenderam a ser professores de forma drástica, pois não tiveram “oficialmente” nenhum contato com conhecimentos pedagógicos nem na graduação e nem na pós-graduação. Não obstante, pós-graduandos da área das ciências exatas declaram que haviam trabalhado como professores, em disciplinas como matemática, física e química no ensino médio de escolas da rede particular de ensino, apesar de não terem nenhuma formação que os habilitasse, pedagógica e legalmente, para exercerem a docência nesse nível de ensino.

Já os mestrandos e doutorandos que têm experiência docente no ensino superior e que cursaram licenciaturas, relataram que aprenderam a ensinar a partir das experiências cotidianas em sala aula desde a experiência de regência nos estágios e práticas de ensino. Contudo, avaliam que, em geral, o curso de licenciatura mal os preparou para o exercício da docência na educação básica e, equivocadamente, associaram conhecimentos pedagógicos com didática e esta com técnicas de ensino, como se fossem a mesma coisa. Atribuíram as dificuldades enfrentadas no exercício da docência ao desinteresse dos alunos, aos problemas organizacionais das instituições e a baixa valorização econômica e social da docência.

Quanto as competências docentes no ensino superior, os pós-graduandos das diferentes áreas de conhecimento, apontaram qualidades genéricas e abstratas tais como: paciência, criatividade, liderança, ética, intuição, flexibilidade, responsabilidade, perseverança, empatia, etc. Raramente foram apontadas competências específicas do trabalho cotidiano da sala de aula, quais sejam: saber elaborar um projeto; saber trabalhar em equipe; saber planejar uma situação de aprendizagem; saber construir uma prova; saber avaliar uma tarefa; saber se comunicar com a classe; saber elaborar uma situação-problema; saber contextualizar; saber acompanhar o progresso dos alunos; saber buscar recursos para implementar projetos de trabalho; saber administrar o tempo do ensino; saber trabalhar com a heterogeneidade do grupo-classe; saber preparar um seminário; saber improvisar, etc.

Anastasiou e Pimenta (2010, p. 190-196) salientam que a formação atualmente oferecida aos pós-graduandos os separa de qualquer discussão sobre a dimensão pedagógica da formação para a docência no ensino superior, desconsiderando, inclusive, que os elementos-chave do processo de pesquisa (sujeitos envolvidos, tempo, conhecimento, resultados e métodos) não são os mesmos necessários à atividade de ensinar, e elaboram uma comparação entre as características dos elementos constituintes de cada atividade. Salientam que, para além da docência, espera-se dos professores seu envolvimento na administração e gestão em seus departamentos, na universidade, tomando decisões sobre currículos, políticas

de pesquisa e financiamento, não apenas no seu âmbito, mas também no âmbito dos sistemas públicos estaduais, do sistema nacional de educação e das instituições científicas de fomento, de políticas de pesquisa, de ensino e de avaliação, aspectos que, de maneira geral, não são contemplados no processo de formação profissional do docente do ensino superior.

Não obstante a lacuna nos programas de pós-graduação das Instituições de Educação Superior, em relação à formação docente, atualmente muitos profissionais das mais diferentes áreas buscam a docência no ensino superior como uma forma alternativa e/ou conjugada de inserção no mercado de trabalho. Apesar da legitimidade dessa busca, a vivência com a prática docente no âmbito do ensino superior, ao ocorrer de maneira informal sem a devida apropriação de conhecimentos didático-pedagógicos, pode se revelar difícil e problemática, levando à insatisfação em relação à própria prática docente. Essa experiência negativa tende a suscitar um sentimento de fracasso e desânimo ou instigar o professor iniciante a rever sua concepção de docência, frente às inúmeras situações e desafios vivenciados no cotidiano da sala de aula.

Da análise do conjunto de dados apresentados é possível afirmar que a prática, por si só, não supre o domínio dos conteúdos específicos de forma satisfatória e não oferece, de forma sistematizada e articulada, a base de conhecimentos que o professor necessita para ensinar, assim como para continuar seu processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional. Considera-se que docência no ensino superior requer formação profissional para seu exercício, ou seja, conhecimentos específicos para exercê-la adequadamente ou, no mínimo, a aquisição de conhecimentos e habilidades vinculadas à atividade docente para melhorar sua qualidade, pois compete ao professor duas responsabilidades básicas: formar profissionais para diversificadas áreas de atuação, inclusive formar futuros professores para a Educação Básica e gerar conhecimentos em suas área de conhecimento.

O trabalho docente deve ser considerado em sua totalidade, pois não se reduz à soma das partes, mas sim em suas relações essenciais, em seus elementos articulados, responsáveis pela sua natureza, sua produção e seu desenvolvimento.

Alguns doutorandos evidenciaram o desapontamento com a pouca ou inexistente preocupação dos programas de pós-graduação com a formação para a docência, no que se refere a formação pedagógica, tanto nos cursos de mestrado ou doutorado, quanto no início de suas carreiras como professores nas instituições de ensino superior às quais estavam vinculados. Acredita-se que esse é um ponto a ser explorado com a perspectiva da

institucionalização de programas de formação para a docência tanto nos programas de pós-graduação *stricto sensu* quanto nas Instituições de Ensino Superior.

Acredita-se que uma “preparação” para docência no ensino superior é insuficiente, assim como é insuficiente que a formação profissional do professor restrinja-se ao conhecimento específico de sua área de estudos e atuação. É preciso mais! Ser bacharel, licenciado, especialista, mestre, doutor e pós-doutor não garantem a assunção de uma profissão que tem campo epistemológico específico que orienta e configura o seu saber e o seu fazer docente. Considera-se essencial que as atividades formativas para a docência do ensino superior precisem estar vinculadas a cursos de pós-graduação, tal como exige a LDB 9394/96, mas que de fato contribuam para a formação de docentes conscientes de sua atuação como professores, como profissionais, como formadores de outros profissionais. Entretanto, partir das evidências encontradas na pesquisa de doutorado, pode-se aferir que o ideário e as teorias pedagógicas ainda não são prioridade nos cursos responsáveis pela formação para a docência no ensino superior. É necessário (re)pensar a formação dos docentes do ensino superior que contemple a especificidade epistemológica deste nível de ensino, sem a qual, a docência em seu sentido *lato* e *stricto* se perde, da mesma forma como se perdeu o sentido e o significado da formação docente na pós-graduação. Instaura-se uma lacuna, um hiato. E a marca humana da docência no ensino superior se perderá.

### **Considerações Finais**

Ao longo do texto destacou-se a pouca importância direcionada à formação pedagógica nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. O referencial teórico estudado e os dados encontrados na pesquisa realizada permitem afirmar que, tanto no âmbito legal quanto na dimensão histórica e cultural, a formação foi substituída pela *preparação* para a docência no ensino superior. Entretanto, nem a “preparação” não acontece de fato, pois os conhecimentos pedagógicos específicos à formação para a docência do ensino superior não estão presentes nos cursos de pós-graduação. Preconiza-se uma *preparação* aligeirada para a docência no ensino superior baseada no dom, na vocação, nas experiências do senso comum discente, na lógica “de quem sabe ensina”.

A formação para a docência ainda acontece de forma tácita e artesanal. Os conhecimentos específicos da docência são considerados desnecessários, pois os saberes da experiência discente são mais valorizados. Portanto, a formação pedagógica é preterida e é um

hiato na formação e na profissionalização do professor do ensino superior. Indicam a *fragilidade* na construção e constituição da identidade docente no ensino superior.

Não se postula o afastamento da formação dos conhecimentos específicos de área de atuação; pelo contrário, defende-se a possibilidade de se agregar a esses fundamentos um referencial, com campo epistemológico próprio e que contemple a formação pedagógica. Assim, a formação do docente para atuar no ensino superior deverá articular o que é próprio da função docente com a realidade do trabalho da área específica e para além dela, possibilitando que situações de trabalho se convertam simultaneamente em situações de formação, pois a compreensão do conhecimento, de como ele é produzido, a quem se destina e a maneira como é socializado, bem como as mudanças que provoca na vida das pessoas devem constituir procedimentos de análise crítica nas ações do professor porque a concepção de conhecimento que ele tem, deve ultrapassar o âmbito de suas experiências constituídas na sala de aula e dos conteúdos específicos de sua área de atuação.

É certo que há algumas iniciativas pontuais nesta direção, mas ainda faltam políticas educacionais consistentes que de fato valorizem a formação inicial e continuada do docente do ensino superior.

Espera-se que as análises dos dados empíricos coletados, organizados e sistematizados na tese de doutorado, apresentada parcialmente nesse artigo, somem-se a outras pesquisas já realizadas e contribuam para ampliar as reflexões teórico-metodológicas sobre a docência no ensino superior, enquanto um campo de profissional com estatuto firmado no ideário pedagógico e que de fato respeitem as peculiaridades e singularidades da formação da docência para o ensino superior.

### **Referências Bibliográficas**

ANASTASIOU, Léa C. & PIMENTA, Selma G. PIMENTA, *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. Construindo a docência no ensino superior: relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves et al. *Didáticas e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ANASTASIOU, Léa C; ALVES, Leonir Pessate (Org.). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Joinville, SC: Univille, 2003.

ARROYO, Miguel. *Ofício de Mestre*. Petrópolis: Vozes. 2000.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei n. 9.394/96). Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CUNHA, Maria Isabel da. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. *Rev. Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, 2006.

CUNHA, M. I. Formação docente e inovação: epistemologias e pedagogias em questão. In: *ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, 14. 2008. Porto Alegre. Anais. Recife: Edições Bagaço, 2008. v. 1. p.465-476.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1996.

LEBEFVRE, H. *La presencia y la ausencia: contribución a la teoría de las representaciones*. México: Fondo de Cultura Económica, 1983.

MOROSINI, Marília Costa. *Docência Universitária e os desafios da realidade nacional*. Professor do Ensino Superior – Identidade, docência e formação. Brasília: Inep/MEC, 2000. p. 11-20.

VEIGA, Ilma. *Docência Universitária na Educação Superior*. Disponível: [http://naeg.prg.usp.br/gap/secoes/seminario/docencia\\_universitaria\\_na\\_educacao\\_superior.pdf](http://naeg.prg.usp.br/gap/secoes/seminario/docencia_universitaria_na_educacao_superior.pdf) Acesso em: 2006.

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