

A formação didático-pedagógica do professor do Ensino Superior egresso do bacharelado

Antonio Deusivam de Oliveira*

Resumo: Esse artigo aborda a polêmica em pauta no Ensino Superior referente à dúvida se professores egressos dos cursos de bacharelados estão preparados para a docência nos cursos de graduação. O objetivo foi, por meio da pesquisa bibliográfica, relacionar alguns aspectos referentes à formação nos cursos de pós-graduação e a formação didático-pedagógica necessária para uma melhoria na qualificação dos professores para a docência no Ensino Superior. A conclusão foi a de que não existe uma política pública específica e eficiente voltada de formação de professores para o Ensino Superior. A formação é dada nos cursos de pós-graduação, mas que nem sempre a formação didático-pedagógica acontece. Acredita-se que os cursos de pós-graduação formem professores com maior domínio de conteúdos, mas essa formação não garante por si só um professor preparado para a função de docente, é necessário também uma formação didático-pedagógica, principalmente para aqueles professores que tiveram uma formação na graduação em cursos de bacharelado.

Palavras chave: Ensino Superior; Formação; Professores.

Abstract: This article discusses the controversy at issue in higher education teachers regarding the question of whether graduates of the bachelors are prepared for teaching in graduate courses. The aim was, through literature, relate some aspects of the training courses in postgraduate teaching and training required for a teaching-improvement in the qualification of teachers for teaching in higher education. The conclusion was that there is no specific policy-oriented and efficient training of teachers for higher education. Training is given in graduate courses, but not always didactic and pedagogical training happens. It is believed that the post-graduate teachers with more form field content, but this training does not in itself guarantee a teacher prepared to function as a teacher, you also need a didactic and pedagogical training, especially for those teachers who had training in an undergraduate bachelor degree.

Keywords: Higher education, Formation, Teachers.

I - Introdução

A ênfase primordial à profissionalização acaba por se configurar numa marca de destaque na atuação da universidade e pode ser um dos fatores, embora não o único, que estão relacionados à outra característica: a preocupação basicamente com a veiculação do conhecimento, e não com sua produção.

São estes dois itens, a produção do conhecimento e a formação profissional, que devem merecer prioridade no tocante ao ensino na universidade, considerando-se a qualidade da formação dos professores numa época em que o crescimento da oferta de Instituições de Ensino Superior (IES) e do acesso a esse ensino, conseqüentemente aumentou a necessidade de professores para atender a essa demanda.

Nessa direção, oportunamente, cita-se Morosini (2000, p. 11) que questiona “[...] quem são (serão) esses novos professores? Estarão preparados didaticamente?”.

A partir de uma reflexão acerca desses questionamentos que vem de encontro com as mesmas dúvidas que o autor do presente artigo, o problema de pesquisa desse estudo repousa na seguinte dúvida: Os professores egressos dos cursos de bacharelados estão preparados para a docência nos cursos de graduação?

A hipótese se traduz na certeza que um professor que teve uma formação didática, seja na sua graduação e/ou também na pós-graduação está gabaritado a atuar como docente em IES.

O objetivo do presente artigo foi relacionar alguns aspectos referentes à formação nos cursos de pós-graduação e a formação didático-pedagógica necessária para uma melhoria na qualificação dos professores para a docência no Ensino Superior.

Justifica-se esse estudo, *a priori*, por se observar que muitos professores que atuam no Ensino Superior tiveram como formação inicial cursos de bacharelados. E, *a posteriori*, por se perceber que a atuação desses professores no Ensino Superior, não ocorre por “vocação”, mas por outras razões, principalmente como complemento de suas rendas.

Para subsidiar o trabalho se utilizou como referência as técnicas da pesquisa bibliográfica que “[...] é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 25).

A relevância teórica coube a trabalhos desenvolvidos por alguns autores que discutem a questão da Docência do Ensino Superior:

- a) Bresser-Pereira (1995), advogado, administrador de empresas, economista, cientista político.
- a) Gadotti (2010), que disponibiliza reflexões sobre a qualidade na educação. É licenciado em Pedagogia e Filosofia, mestre em Filosofia da educação pela Pontifícia Universidade de São Paulo (PUC-SP), doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Genebra (Suíça) e livre docente pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e

professor titular da faculdade de Educação da USP e atual diretor do Instituto Paulo Freire;

- a) Luna (1997), doutor em psicologia (psicologia experimental) pela USP, professor titular da PUC, filiado aos programas de pós-graduação em educação: psicologia da educação, e psicologia experimental;
- a) Masetto (2003), professor universitário desde 1963, mestre e doutor em Psicologia educacional pela PUC-SP e livre docente em Didática pela USP, é professor associado aposentado da USP e professor titular da PUC-SP e da Universidade Presbiteriana Mackenzie;
- a) Morosini (2000), doutora em Ciências Humanas, professora do Programa de Pós-Graduação em educação da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e pesquisadora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq);
- a) Pimenta e Anastasiou (2010), esta é pedagoga, professora na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, realizou seu mestrado na área de Currículo junto à Universidade Federal do Paraná e fez Doutorado na Universidade de São Paulo pesquisando metodologia de ensino superior, e aquela é professora titular de Didática na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, e tem graduação em Pedagogia com mestrado e doutorado na área de educação (filosofia);

2 – Contexto histórico do professor do Ensino Superior no cenário educacional brasileiro

O ensino superior no Brasil iniciou no período colonial, a partir de 1808; e teve influências de modelos europeus, tais como o jesuíta, o francês e o alemão. A influência norte-americana no ensino superior chegou ao Brasil a partir da década de 60 do século passado.

Foi a partir desse período que separou o ensino da pesquisa na educação superior do Brasil. Segundo Pimenta e Anastasiou (2010, p. 152) a graduação ficou com a responsabilidade de formar pessoas qualificadas para o mercado, e a pós-graduação ficou a responsabilidade da pesquisa.

Pode-se com isso, verificar que o conflito que existe até hoje entre ensino e pesquisa é fruto de uma política educacional adotada há tempo na história da ciência. Assim, para Luna (1997, p. 5) “[...] parâmetros e limites para delimitar o que era pesquisa, de há muito se pode afirmar que ninguém sairia ileso de tal empreitada [...]”.

Com relação aos professores que atuavam no ensino superior brasileiro na segunda metade do século passado, eram profissionais com experiência profissional em suas áreas e que eram convidados para lecionar nos cursos superiores.

Masetto (2003, p. 13) confirma essa situação ao afirmar que a crença era que: “[...] quem sabe, automaticamente sabe ensinar”. Não se exigia, nem se achava necessário, uma capacitação própria para o exercício da profissão de professor universitário.

Bresser-Pereira (1995, p. 1) afirma que a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso surgiu um dos projetos mais importantes de governo: “[...] o de garantir autonomia financeira e administrativa aos serviços sociais do Estado, ou seja, as suas universidades, escolas técnicas, museus, hospitais e centros de pesquisa, de forma que possam realizar com muito maior eficiência sua missão”. Mas, na realidade o que houve foi uma aposentadoria em massa dos professores. As vagas deixadas em aberto pelas aposentadorias eram preenchidas por professores (concursados) temporários (substitutos) com baixos salários e sem recursos para dar aulas.

3 – Cenário atual do professor universitário

A proposta dessa seção será apresentar, em termos quantitativos, o cenário atual sobre o qual iremos analisar. A partir dos dados abaixo, teremos uma idéia da realidade do professor do Ensino Superior no Brasil.

O Censo da Educação Superior de 2012 quantifica os docentes nas Instituições Superiores do Brasil (IES).

Segundo esse Censo existem 362.732 professores na função de docentes em exercício.

Tabela 1 - Número de funções docente em exercício, por titulação - Brasil - 2012.

Titulação (formação)	Quantidade	%
Doutorado	115.087	31,74
Mestrado	141.218	38,93
Especialização	95.589	26,35
Graduação	10.745	2,96
Sem graduação	93	0,02
Total	362.732	100,00

Fonte: Resumo Técnico Censo da Educação Superior de 2012.

Conforme a tabela 1 pode-se perceber que a maioria desses profissionais possui a titulação de mestres e doutores (70,67%); mas ainda existem 2,93% de professores apenas com a Graduação ou até mesmo sem graduação na função docente.

O artigo 52, inciso II da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 determina que, o número de mestres e doutores professores, seja de pelo menos, um terço do total. Esta lei se faz necessária para que se tenha um maior número de professores qualificados em programas de mestrado e douto-

rado nas instituições de Ensino Superior, visto que, este é um dos requisitos de medição da qualidade dos cursos oferecidos pelas instituições.

Tabela 2 - Número de funções docentes em exercício, por regime de trabalho, segundo categoria administrativa - Brasil - 2012.

Categoria Administrativa	Funções Docentes em Exercício				
	Total	%	Regime de trabalho		
			Tempo integral	Tempo parcial	Horista
Total	362.732	100	171.815	92.013	98.904
Pública	150.338	100	120.443	19.501	10.394
Federal	90.416	100	82.282	7.204	930
Estadual	48.172	100	34.778	9.202	4.182
Municipal	11.750	100	3.373	3.095	5.282
Privada	212.394	100	51.372	72.512	88.510

Fonte: Resumo Técnico Censo da Educação Superior de 2012.

Com relação ao regime de trabalho, se observa na tabela 2, que as instituições públicas possuem o maior número de docentes em tempo integral. Ainda conforme a LDB/96, no Artigo 52, inciso III, as Universidades devem ter um terço do seu quadro docente em regime de tempo integral.

Quando o docente trabalha em tempo integral, ele pode desenvolver as três funções que a ele e a universidade compete, que são o ensino, a pesquisa e a extensão. O que se percebe é que as universidades públicas estão mais preocupadas com essa questão.

Assim colocado, parte-se agora para um assunto não menos importante referente ao duo ‘Didática & formação’.

4 - A didática na formação do professor

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

Morosini (2000, p. 12) ao questionar “[...] quem é o professor universitário, no âmbito de sua formação didática [...] parte-se do princípio de que sua competência advém do domínio da área de conhecimento, na qual atua”.

Nos cursos de licenciatura, dentre as disciplinas específicas, uma de notório destaque é a disciplina de Didática. Em Didática, os discentes, futuros docentes, aprendem “técnicas” para o exercício da docência. Conforme Pimenta e Anastasiou (2010, p. 66), a Didática “[...] investiga os fundamentos, as condições e os modos de realizar a educação mediante o ensino.”

Ainda segundo Pimenta e Anastasiou (2010, p. 66) é preciso compreender o ensino como um “[...] fenômeno complexo e do ensinar como prática social” onde:

[...] a tarefa da Didática é a de compreender o funcionamento do ensino em situação, suas funções sociais, suas implicações estruturais; realizar uma ação auto-reflexiva como componente do fenômeno que estuda, porque é parte integrante da trama do ensinar (e não uma perspectiva externa que analisa e propõe práticas de ensinar); pôr-se em relação e diálogo com outros campos de conhecimentos construídos e em construção, numa perspectiva múltipla e interdisciplinar, porque o ensino não se resolve com um único olhar; proceder a constantes balanços críticos do conhecimento produzido no seu campo (as técnicas, os métodos, as teorias), para dele se apropriar, e criar novos diante das novas necessidades que as situações de ensinar produzem. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 48-49).

Pelos comentários das autoras, entende-se que as atividades didáticas têm como objetivo desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva. Nesse cenário, além de assumir o papel de informante e de interlocutor privilegiado o professor deve tematizar aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem.

Na formação do professor é preciso saberes específicos para uma boa prática profissional, entre eles os saberes pedagógicos. Pimenta e Anastasiou (2010, p. 71) relacionam quatro saberes necessários a essa formação, são eles:

- Saberes das áreas de conhecimento: ninguém ensina o que não sabe;
- Saberes pedagógicos: pois o ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano;
- Saberes didáticos: que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria do ensino para ensinar nas situações contextualizadas;
- Saberes da experiência do sujeito professor: que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida.

Partindo desses conceitos, pode-se dizer que Didática é uma disciplina necessária na formação do professor, e conforme o objeto do presente estudo, na formação do professor do Ensino Superior egresso do bacharelado.

5 – Formação em cursos de pós-graduação

A formação dos professores dos cursos de Ensino Superior é dada prioritariamente nos cursos de pós-graduação *latu sensu* e *stricto sensu*. Conforme a LDB, 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”.

Os cursos de pós-graduação *latu-sensu* formam especialistas em determinada área, mas conforme a LDB, os formandos nesses cursos podem ensinar no Ensino Superior. As Instituições de Ensino que oferecem esses cursos acrescentaram em seus currículos a disciplina de “Didática do Ensino Superior” a fim de atender a essa demanda. No entanto, não se pode esperar que, o ofício de ensinar se aprenda em uma disciplina de no máximo 60 horas/aula.

Percebe-se também, um o crescimento de cursos *latu-sensu* em Formação de Professores para o Ensino Superior. Por lei, esses cursos devem ter o mínimo de 360 horas/aula. Eles abrangem uma variedade de disciplinas específicas de formação de professores, tais como: Didática, História da educação, Teorias da Aprendizagem, entre outras.

São cursos que têm como objetivo atender a essa demanda crescente de professores para o Ensino Superior, e que acolhem alunos das mais variadas formações, possibilitando assim a futuros professores aprender a arte de ensinar.

Nos cursos *strictu-sensu* (Mestrado e Doutorado), o objetivo é formar pesquisadores e docentes para o Ensino Superior; mas o que se percebe é que esses cursos ofertam poucas, ou nenhuma disciplina relacionadas à prática pedagógica e a didática. Sendo assim, os futuros professores oriundos de uma graduação na modalidade bacharelado não tem disciplinas que preparam para o exercício da profissão docente.

Alguns programas oferecem a disciplina de Metodologia do Ensino Superior, mas o que se percebe é que os cursos de Mestrado e Doutorado de outras áreas, diferentes da educação, não oferecem essa disciplina; a grade de disciplinas desses programas contempla apenas disciplinas voltadas às suas linhas de pesquisa. A prática docente fica restrita muitas vezes a apresentação de seminários. Alguns outros programas exigem que seus discentes cumpram um mínimo de carga horária lecionando nos seus cursos de graduação.

Segundo Masetto (2003, p. 183), a “[...] realidade desses cursos nos diz que trabalham muito bem a formação do pesquisador, o que é necessário inclusive para a formação do docente.” É notável a importância que os cursos de Mestrado e Doutorado dão a pesquisa. Sem dúvida a pesquisa faz parte da formação de um bom professor, no entanto, é preciso que esses cursos ofereçam também disciplinas voltadas à didática e metodologias de ensino.

Pimenta e Anastasiou (2010, p. 189-96) consideram que existem diferenças entre as atividades de pesquisa e ensino; e que alguém que desenvolve excelentes pesquisas, não necessariamente exercerá com qualidade a atividade de ensino.

Os cursos de pós-graduação devem formar não só bons pesquisadores, mas também, professores de qualidade preparados didaticamente para a prática profissional docente. O Professor do Ensino Superior será responsável também pela qualidade desse ensino, pois como diz Gadotti (2010, p. 19) “A educação é de boa qualidade quando forma pessoas para pensar e agir com autonomia [...]. Isso depende fundamentalmente do professor. Ele é a referência estratégica dessa qualidade.”

Masetto (2003, p. 24-33) afirma que o professor universitário além de ser competente em determinada área do conhecimento e ter domínio na área pedagógica; a ele é imprescindível o exercício da dimensão política no exercício da docência universitária. Segundo esse autor, o professor é um “cidadão político” que deve proporcionar a discussão em sala de aula de assuntos atuais, a fim de fazer com que o aluno reflita criticamente a sua formação e o exercício profissional. Dessa forma, entende-se que os cursos de pós-graduação, devem formar não só pesquisadores, mas também um cidadão crítico que atue politicamente na docência universitária.

6 – Considerações finais

Retoma-se aqui o problema de pesquisa: Os professores egressos dos cursos de bacharelados estão preparados para a docência nos cursos de graduação?, e prognostica-se, na sequência.

Pela pesquisa realizada pode-se perceber que não existe uma política pública específica e eficiente voltada de formação de professores para o Ensino Superior. A formação é dada nos cursos de pós-graduação, mas que nem sempre a formação didático-pedagógica acontece. Acredita-se que os cursos de pós-graduação formem professores com maior domínio de conteúdos, mas essa formação não garante por si só um professor preparado para a função de docente, é necessário também uma formação didático-pedagógica, principalmente para aqueles professores que tiveram uma formação na graduação em cursos de bacharelado.

O governo normatiza e fiscaliza, e as instituições se enquadram dentro dessas normas, deixando a capacitação basicamente por conta da formação dos seus docentes. Os professores por sua vez não se preocupam com essa formação didática, pois partem do princípio que conhecer a teoria basta.

Assim, na certeza de se ter atingido ao objetivo desse estudo que foi relacionar aspectos referentes à formação nos cursos de pós-graduação e a formação didático-pedagógica necessária para uma melhoria na qualificação dos professores para a docência no Ensino Superior, confirma-se a hipótese expressa na introdução de que certamente um professor que teve uma formação didática, seja na sua graduação e/ou também na pós-graduação está perfeitamente gabaritado para atuar como docente em IES.

Referências

- BRASIL. Lei n. 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.
- BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **A Universidade Competitiva**. Jornal de Brasília, 29 de março de 1995.
- GADOTTI, Moacir. **Qualidade na Educação: uma nova abordagem**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS EDUCACIONAIS (INEP). **Censo da Educação Superior de 2012**. Brasília: 2012
- LUNA, Sérgio Vasconcelos de. **Planejamento de Pesquisa: uma introdução**. São Paulo: Educ, 1997.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do Trabalho Científico**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- MASETTO, Marcos Tarcisio. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Summus, 2003.
- MOROSINI, Marília Costa. Docência Universitária e os Desafios da Realidade Nacional. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.
- PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no Ensino Superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

* Antonio Deusivam de Oliveira:
Currículo: <http://lattes.cnpq.br/7108305601128369>