

A formação do professor universitário: do isolamento à interação

Prof. Ms. Sérgio Inácio Nunes

Resumo

Este artigo tem como objetivo principal refletir sobre a formação de professores universitários, formadores de professores. A investigação apontou, dentre outras, as seguintes conclusões: a) apesar dos limites da pós-graduação, ela constitui importante espaço e tempo de formação do professor universitário; b) é necessário compreender o papel insubstituível da experiência na formação do professor; c) existe a necessidade de se criar um espaço de formação continuada do professor universitário no interior da própria instituição onde ele atua.

Palavras-chave: Ensino Superior – Formação de Professores – Pós-graduação

Abstract

The present study aims to reflect on the preparation of in-service university teachers who are responsible for the preparation of pre-service ones. Based on our investigation, the following conclusions were drawn: a) a post-graduation course is, despite its limitations, an important opportunity for the preparation of in-service university teachers; b) it is necessary to understand the irreplaceable role of the experiences lived by the in-service university teachers during their preparation process; c) it is necessary to make room for a continuous preparation of the in-service teachers inside the higher education institution where they work.

Key words: Higher Education - Teacher Preparation - Post-Graduation

Sobre o autor

Sérgio Inácio Nunes

Natural de Santa Vitória – MG.

E-mail: sergionu@hotmail.com.

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia - 2004

Especialista em Ética e Filosofia Política

pela Universidade Federal de Uberlândia - 1999

Especialista em Metodologia da Educação e Reeducação Psicomotora

pela Universidade Federal de Uberlândia - 1997

Graduado em Educação Física pela Universidade Federal de Uberlândia - 1994

Publicações

Saberes Docentes e Formação dos Formadores: Um olhar sobre os formadores de formadores do curso de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia.

CD ROOM. VI EPECO - Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste, UCDB - Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, Mato Grosso do Sul, 2003.

Paradigmas da formação docente e a sociedade de informação. CD ROOM. III Seminário Sobre Formação Docente e Práticas Pedagógicas. Faculdade de Educação/Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, 2002.

Marx e a atualidade. Anais da VIII Semana de Filosofia. Faculdade de Artes, Filosofia e Ciências Sociais- Universidade Federal de Uberlândia, 2000.

Repensando a formação do profissional de Educação Física. Anais do VII Encontro Regional Sobre a Formação do Educador II Encontro Estadual da ANPAE-MG. Faculdade de Educação Curso de Pedagogia - Universidade Federal de Uberlândia, 2000.

Educação Física Escolar: Propostas Emergentes x Realidade Escolar. Anais da II Semana Científica do Curso de Educação Física. Departamento de Educação Física e Esportes. Universidade Federal de Uberlândia, 1996.

Educação igual em escolas para desiguais. Anais do VIII CBCE - Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. Universidade Federal do Pará. Belém, 1993.

A formação do professor universitário: do isolamento à interação

Prof. Ms. Sérgio Inácio Nunes

Introdução

O objetivo principal deste artigo é analisar a formação do professor universitário a partir de nossa vivência enquanto professor, bem como da análise da literatura que trata desta temática. Este tema faz parte de nossas preocupações deste do ano de 1998, quando tivemos a oportunidade de ingressar como professor no magistério superior em um curso de Educação Física. Nesta época, deparamo-nos com uma situação que, num primeiro momento, causou-nos estranheza e apreensão. Tivemos que elaborar os programas das disciplinas que iríamos ministrar e, mais do que isso, vimos-nos diante de uma situação em que teríamos que exercer efetivamente a docência no Ensino Superior. Porém, aquele momento se mostrou ímpar, tendo em vista que aquela era nossa primeira experiência como professor universitário, pois até aquele instante nossa experiência pedagógica se restringia à docência no Ensino Fundamental e Médio, e um trabalho com “crianças de rua” feito em uma instituição de assistência social de Uberlândia - Minas Gerais.

A estranheza diante da elaboração dos programas das disciplinas que iríamos assumir nos fez pensar se aquele sentimento de despreparo era singular à nossa atuação ou comum aos professores iniciantes na docência do Ensino Superior.

Num primeiro momento, acreditamos que o despreparo que sentíamos era proveniente de nossa falta de titulação, pois tínhamos somente o título de especialista. Quando nos debruçamos sobre a literatura, descobrimos que um dos objetivos da Pós-Graduação *lato e stricto sensu* é a preparação para a docência no ensino superior. Porém,

apesar de ter feito dois cursos de especialização *lato-sensu*, estes não foram suficientes para nos proporcionar segurança nesta nova empreitada.

Na perspectiva de que a especialização se mostrava insuficiente para nossa atuação como professor universitário, procuramos uma qualificação mais apurada e, para tanto, ingressamos no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, com o firme propósito de discutir a formação do profissional de Educação Física para o ensino superior no Brasil.

Durante o curso de Mestrado, tivemos a oportunidade de perceber que o despreparo para enfrentar a docência no ensino superior não era singular à nossa realidade, mas recorrente no interior das instituições de Ensino Superior. Pimenta & Anastasiou (2002: 37) confirmam esta afirmativa:

Na maioria das instituições de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula. Geralmente os professores ingressam em departamentos que atuam em cursos aprovados, em que já estão estabelecidas as disciplinas que ministrarão, aí recebem ementas prontas, planejam individual e solitariamente, e é nesta condição [...] que devem se responsabilizar pela docência exercida. Os resultados obtidos não são objeto de estudo ou análise individual nem no curso ou departamento.

As palavras das autoras mostram que o despreparo e o desconhecimento não são atributos somente dos professores iniciantes, mas também daqueles que possuem experiência significativa e anos de estudos. Isto demonstra que o problema é estrutural. Foi então que nos perguntamos:

a) existe ou deveria existir um *locus* destinado à formação do professor universitário?

b) por que mesmo professores experientes e conhecedores de suas áreas específicas podem apresentar problemas de despreparo nas questões referentes ao processo de ensino-aprendizagem?

Desenvolvimento

Todas essas dúvidas nos fizeram procurar por esses locais e, a partir de algumas leituras, diálogos e trocas de experiências, detectamos que nos cursos de Especialização, Mestrado e Doutorado existe uma disciplina denominada Metodologia do Ensino Superior, que tem como fim subsidiar o futuro formador de formador na tarefa de estruturar o processo de ensino-aprendizagem. Todavia, descobrimos que tal disciplina não existe em todos os cursos *lato e stricto sensu* e, naqueles em que existe, ela é, em geral, considerada uma disciplina optativa. Diante disso, questionamos:

a) Mesmo que a disciplina de Metodologia do Ensino Superior fosse obrigatória na pós-graduação, seria suficiente para formar ou subsidiar o formador de formador em sua trajetória educativa?

b) E mais, se não é essa disciplina especificamente que capacita o professor do ensino superior, no plano pedagógico, onde e qual seria o espaço destinado à sua formação?

c) Como ele adquire tal competência?

De acordo com os organismos oficiais que lidam com o Ensino Superior no Brasil, a pós-graduação – principalmente os programas *stricto-sensu* – é o espaço indicado para formar o professor universitário, ou seja, o título de Mestre ou de Doutor se tornou sinônimo de competência e qualificação profissional. Para o exercício do magistério superior, entretanto, questionamos se o fato de o professor possuir mestrado ou doutorado seja suficiente para considerá-lo apto.

Esta forma de qualificar o professor do Ensino Superior, tendo como referência a pós-graduação, acabou por aumentar sensivelmente sua demanda, haja vista que de acordo com a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação –, pelo menos um terço do corpo docente das instituições de Ensino Superior deve possuir o título de Mestre ou Doutor.

Para fundamentar esta tese do aumento de demanda pela pós-graduação, pode-

mos citar os dados do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, onde é possível verificar que, a partir do reconhecimento do Programa, ocorrido em 1994, a demanda tem aumentado. O Programa teve, no ano de 1995, 36 candidatos inscritos, e em 2004 recebeu 355 inscrições. Estes dados mostram uma tendência de aumento da demanda por mestrado, o que se justifica pelas exigências do MEC, bem como pelo aumento considerável do número de instituições de ensino superior no país, que ampliou o mercado de trabalho para o professor universitário.

Quando recorremos à literatura que trata da formação do professor universitário, é possível verificar que a realidade das instituições de ensino superior no Brasil e em outros países é marcada pela inexistência de uma formação específica. Isto porque, segundo Benedito, *apud* Pimenta & Anastasiou (2002: 36)

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 que predomina no sistema universitário e as relações de seus alunos, embora não há que se descartar a capacidade autodidata do professorado. Mas ela é insuficiente.

A inexistência de uma formação específica para o professor universitário acaba fortalecendo outra perspectiva de se compreender a formação do professor. A título de exemplo citamos as contribuições de Fonseca (1997) que, em seus estudos, aponta para o papel insubstituível da experiência e da valorização da história de vida dos professores, independentemente do local onde atua o professor.

Gil (1997) também reconhece os problemas que permeiam a formação do professor universitário. Segundo ele, os professores do ensino fundamental e médio, de forma geral, durante sua formação nas Licenciaturas, cursam disciplinas pedagógicas como Psicologia da Educação, Didática e Prática de Ensino, que podem prepará-lo para as funções pedagógicas. Porém, com o professor universitário a situação é diferente. De acordo com Gil (1997: 15):

Ainda que muitas vezes possuindo títulos como os de Mestre ou de Doutor, os professores que lecionam nos cursos universitários, na maioria dos casos, não passaram por qualquer processo sistemático de formação pedagógica.

Massetto (2003: 184), em seu livro **Competência pedagógica do professor universitário**, discute sobre o *locus* e a forma de viabilizar a formação pedagógica desses professores. Segundo ele, a resposta para o problema envolve vários aspectos

Sem dúvida, a primeira e mais razoável resposta nos levaria aos cursos de pós-graduação. Estes, com efeito, se especificam por formar pesquisadores e docentes para o ensino superior. No entanto, a realidade desses cursos nos diz que trabalham muito bem a formação do pesquisador, o que é necessário inclusive para a formação do docente. Mas a pesquisa se volta, como é de se esperar, para o aprofundamento de conteúdos e descobertas de aspectos inéditos de determinada área do conhecimento ou de aspectos tecnológicos novos. O mestre ou doutor sai da pós-graduação com maior domínio em um aspecto do conhecimento e com a habilidade de pesquisar. Mas só isso será suficiente para afirmarmos que a pós-graduação ofereceu condições de formação adequada para o docente universitário? [...] Nós, como outros docentes da pós-graduação, respondemos negativamente.

Como vimos acima, apesar de Massetto (2003) reconhecer a importância da pós-graduação para a formação do pesquisador, afirma que a formação para a pesquisa é insuficiente para capacitar o professor universitário.

Vasconcelos (1998) concorda com Massetto (2003). Segundo ela, quando se fala em pós-graduação, pensa-se logo na formação do pesquisador, deixando de lado a formação pedagógica dos mestres e doutores. Este fenômeno acaba constituindo uma realidade em que existem muitos professores titulados e pouca competência pedagógica:

O que se percebe é que, em geral, mesmo quando a preocupação com a formação pedagógica ocorre, principalmente nas discussões sobre os cursos de pós-graduação *strictu* e *lato sensu*, e de extensão, o enfoque principal é a pesquisa ou a competência técnica, voltada para o conteúdo disciplinar específico. Há, no entanto, pouca preocupação com o tema da formação de mestres e doutores oriundos dos diversos cursos de pós-graduação do País. (VASCONCELOS, 1998: 86)

Análise similar foi feita pelo professor Eduardo França, um dos entrevistados de Fonseca (1997), quando ele afirmou que, nos dias atuais, no contexto universitário, a pesquisa possui maior *status* que o ensino:

Está havendo um desvio muito perigoso. Depois que se estabeleceu que o importante é a pesquisa e que o ensino é um apêndice, o que está acontecendo é que os professores são menos professores e mais pesquisadores... Hoje, eles pensam mais em si próprios, nas suas pesquisas, nas suas publicações, nas suas participações em congressos, do que em seus alunos [...] A preocupação é formar o pesquisador, inclusive precocemente [...] Isto tudo teria que ser repensado. Quando se pensa em julgar a obra de um professor, pergunta-se: o que ele publicou? Não se pergunta: quem ele formou? (FONSECA, 1997: 205)

A fala do professor Eduardo França anuncia e denuncia o perfil do professor na atualidade, e mostra o quanto a ciência moderna se coloca como guardiã da construção do conhecimento. Mais que guardiã, a ciência moderna posiciona-se como tutora da produção e da seleção do que é ou não científico. E, no caso da formação e da atuação profissional, a ciência classifica, como diz o professor Eduardo França, a competência do professor a partir de dados quantitativos referentes ao número de publicações que o mesmo foi capaz de produzir, pouco importando a forma como este professor lida em sala de aula com seu aluno.

Voltando à análise realizada por Vasconcelos (1998), vale registrar que ela não defende a polarização, formar o pesquisador ou o professor, mas, sim, buscar a sincronia professor-pesquisador, até porque, segundo ela, o titulado acabará sendo, concomitantemente, pesquisador e docente.

Outro ponto que deve ser destacado se refere às perspectivas para a formação do professor universitário, e nesse sentido vale apontar que, independentemente das contribuições advindas da pós-graduação, a formação do professor universitário não se esgota nela, por mais aperfeiçoada que ela seja.

Reconhecer os limites da pós-graduação é, por outro lado, considerar as possibilidades de formação no interior das próprias instituições onde atua o professor universitário. É enxergar a formação como formação continuada, como formação em

atividade e a partir dela.

Nesse sentido, encontramos alguns autores que apontam para o entendimento da formação a partir da própria instituição. Gil (1997) acredita que a responsabilidade pelo despreparo do professor universitário deve ser dividida com a universidade. Isto porque a universidade

nem sempre valoriza o professor no desempenho de suas funções docentes. O prestígio de uma universidade é medido por seus cursos de pós-graduação e pelas pesquisas que promove. O professor, por sua vez, tende a ser valorizado por sua titulação e por seus trabalhos científicos. Seu mérito enquanto professor não é avaliado. (GIL, 1997: 16)

É importante considerar também que as iniciativas apontadas levam em conta o entendimento da formação a partir de processos coletivos, superando, pois, iniciativas individualistas, comuns nas instituições e nos próprios processos de qualificação profissional.

Abramowicz (2001: 140), no texto **A importância dos grupos de formação reflexiva docente no interior dos cursos universitários**, destaca a reflexão sobre a prática num processo coletivo como um dos aspectos principais do processo formativo do professor universitário.

Só é possível refletir sobre a prática docente e debatê-la, no coletivo, por meio da partilha de saberes. É em comunhão com outros seres humanos, professores, que nós nos desenvolvemos e nos formamos, fazendo-nos e refazendo-nos. O professor se constrói em um processo coletivo, educando-se com os parceiros de atividade docente no seu espaço de trabalho, na interação com os outros. No coletivo se desenvolvem vínculos de confiança e solidariedade, contribuindo para um clima de convívio rico e estimulador. Valoriza-se, assim, a experiência de cada professor, resgatando a sua identidade pessoal e profissional, permitindo a construção coletiva dos saberes. A mola propulsora desse trajeto é a participação, mediante o diálogo, participação esta ativa e aberta – marca de uma proposta democrática. No processo coletivo reflexivo a formação do professor aponta para um sujeito criador, autônomo, competente para refletir sobre sua prática pedagógica, capaz de avaliá-la e reformulá-la, permanentemente, discutindo com seus pares, dialogicamente. Amplia-se, dessa forma, a consciência do educador em relação às determinantes de sua prática docente, que se reveste de um caráter eminentemente social.

O entendimento de Abramowicz (2001) sobre a formação do professor universitário avança ao reconhecer a centralidade da reflexão como flexibilidade crítica e da prática como mecanismo que deve favorecer o diálogo e, por fim, a consideração da dimensão coletiva do trabalho pedagógico. Esta forma de entender a formação do professor universitário acaba visualizando a pesquisa sobre o ensino a partir do próprio ensino.

Assim como Abramowicz (2001), os estudos de Pimenta e Anastasiou (2002: 258) apontam para iniciativas que buscam criar espaços de formação do professor universitário a partir da própria instituição onde atua.

A profissionalização continuada, em âmbito institucional, vem demonstrando o espaço que um projeto coletivo pode ocupar na revisão das práticas pedagógicas, mediante a reflexão sistemática da ação docente. Partindo das necessidades coletivamente detectadas, busca pôr os professores em condições de reelaborar seus saberes, inicialmente por eles considerados como verdades, em confronto com as práticas cotidianas. O alargamento intencional da compreensão do processo de se construir continuamente como professor, da compreensão do processo coletivo e da compreensão do aluno como parceiro é elemento essencial à reflexão dos docentes.

Ações desta natureza certamente podem materializar novas perspectivas para a formação profissional, mesmo diante do quadro atual, em que projetos que buscam o agir coletivo parecem mais utopia que realidade. Basta observar o discurso pós-moderno para perceber o abandono das metanarrativas!!!

Diante do exposto, é importante explicitar que as próprias instituições de ensino superior podem ser responsabilizadas pela formação do professor universitário e isso será possível se o coletivo que compõe estas instituições reconhecer a fragilidade de uma formação individualizada e lutar pela constituição de espaços de formação coletiva do professor universitário no interior delas próprias. Reconhecer essa necessidade e construir estes espaços é, ao mesmo tempo, perceber que a pós-graduação, apesar de sua contribuição, apresenta limites em relação à formação do professor universitário.

Desta forma, apesar de a titulação, por si só, não garantir a capacitação

do professor para a docência, pode contribuir para que ele tenha uma visão diferenciada em relação aos demais.

É importante fazer este registro para evitar confusões que levem a acreditar que somos contrários à titulação dos professores em nível de pós-graduação. Muito pelo contrário, só estamos registrando que, apesar de sua importância, a pós-graduação, como espaço de preparação para o magistério superior, apresenta diversas fragilidades, e são justamente estas que nos preocupam. Ou seja, como já foi dito, nossa intenção não é polarizar a questão, mas trabalhar de forma dialética o tema: formação de professores formadores.

Portanto, entendemos que a formação profissional deve partir de uma concepção que extrapole a mera transmissão de informação.

O problema é que a maioria dos professores não foi formada para produzir conhecimento, mas para consumir. Isto gera uma concepção de conhecimento como ponto de chegada e não como um ponto de partida.

Conclusão

Para finalizar, acreditamos que a pós-graduação, apesar de todos os seus problemas, tem sido determinante nos caminhos da Educação e de seus profissionais. Entretanto, é importante reconhecer seus limites e, por outro lado, visualizar as possibilidades da formação do professor universitário na própria instituição onde atua. A partir da discussão apresentada, é possível vislumbrar um outro entendimento sobre a formação do professor universitário, uma formação continuada e aquecida pelas experiências intermináveis que compõem o seu cotidiano.

Pensar a formação do professor universitário sob este prisma é retirar da pós-graduação a centralidade na sua formação e, percebendo seus limites, abrir novas perspectivas como, por exemplo, responsabilizar as próprias instituições de ensino superior pela formação contínua dos profissionais que atuam nesse espaço.

Reconhecemos, porém, que apesar de todos os problemas existentes na pós-gra-

duação, esta pode, com certeza, elevar substancialmente o nível de conhecimentos de quem a cursa. Entretanto, não podemos imaginar que a pós-graduação sozinha consiga dar conta da complexa e árdua tarefa de formar o docente para atuar no ensino superior. Ela se coloca, sim, como um dos espaços, um dos mecanismos de formação.

É conveniente, portanto, compreender que o professor é formado ao longo de sua vida a partir do enfrentamento com a realidade, entendida como vivência. Experiência pessoal e profissional. Experiências frustrantes, felizes, idas, vindas, buscas, fugas, afirmações, negações. Experiências que vão marcando, tatuando, registrando e acabam caracterizando a identidade dos professores, identidades que nos mostram que o ensino é um processo mediativo.

Todavia, não podemos perder de vista que, por mais significativas que sejam as experiências, não podemos deixar o professor à mercê de enfrentamentos vividos de maneira individualizada.

Convém lembrar que com a docência no ensino superior no patamar em que se encontra hoje, torna-se necessário criar condições para que o professor formador encontre espaço e tempo suficiente que o ajude a pensar a docência como um espaço onde sua ação na sala de aula sirva de mediação para reflexão e possíveis remanejamentos.

Propomos, portanto, que sejam criadas condições para que o professor universitário, estando no início, no meio ou no fim de carreira, tenha um espaço para compartilhar, coletivamente, os problemas enfrentados no exercício da docência.

Estamos sugerindo que saiamos deste ciclo individualista que tem caracterizado a formação do professor universitário e partamos para experiências que valorizem o diálogo, a troca de experiências, a discussão de temas sobre a formação pedagógica do professor. Assim, ao invés de o professor se isolar em suas frustrações, que ele compartilhe com seus pares e, juntos, construam um espaço de formação coletiva.

Desta forma, os professores mais experientes poderiam contribuir com a formação daqueles que estão começando, e o importante é que ambos possam aprender juntos, fazendo deste processo um momento de reelaboração de práticas com vistas a aperfeiçoar a prática docente.

Se assim o fizermos, estaremos construindo uma experiência pedagógica que

valoriza a troca, o compartilhamento, que se mostra capaz de unir o início com o fim, o novo com o velho, o individual com o coletivo, num processo dialético onde todos ensinam e aprendem.

Entender a trajetória dos formadores de formadores desta forma é compreender que os processos formativos não devem acontecer de forma isolada, mas, compartilhada, e que compartilhar exige doação, troca, comprometimento. É esta atitude que queremos enquanto professor formador de formadores.

Referências

ABRAMOWICZ, M. A importância dos grupos de formação reflexiva docente no interior dos cursos universitários. In: CASTANHO, S. e CASTANHO, M. E. (Org) **Temas e textos em Metodologia do Ensino Superior**. Campinas-SP: Papyrus, 2001, p137-142.

FONSECA, S. G. **Ser Professor no Brasil: História oral de vida**. Campinas-SP: Papyrus, 1997.

GIL, A. C. **Metodologia do Ensino Superior**. São Paulo-SP: Atlas, 1997.

MASSETTO, M. T. **Competência pedagógica do Professor universitário**. São Paulo-SP: Summus, 2003.

PIMENTA, S. G. & ANASTASIOU, L. G. **Docência no ensino superior**. São Paulo-SP: Cortez, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Documento do Programa de Pós-Graduação em Educação sobre oferta de vagas e alunos concluintes de 1990-2004**. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2004.

VASCONCELOS, M. L. M. C. Contribuindo para a formação de professores universitários: relato de experiências. In: MASSETTO, M.. (org). **Docência na universidade**. Campinas-SP: Papyrus, 1998, p77-93.

