



## FORMAÇÃO PEDAGÓGICA INSTITUCIONALIZADA PARA O DOCENTE NA/DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: TEMPO DE CONTRADIÇÕES

Meirecele Calíope Leitinho<sup>1</sup>

Ana Maria Iorio Dias<sup>2</sup>

### RESUMO

Este artigo discute a formação pedagógica institucionalizada para professores da Educação Superior, situando-a no âmbito de Políticas de Desenvolvimento Profissional Docente que integrem formação com profissionalização. Considera, como categoria central de análise, a *contradição* no contexto de uma *práxis* interpretativa, da realidade e de seu desenvolvimento de natureza dialética. Vive-se em *tempo de contradições* político-sociais, econômicas e educacionais geradas pela crise do capitalismo global, com implicações no contexto brasileiro. Assim, este artigo identifica contradições que incidem na organização de programas, projetos ou ações isoladas de formação pedagógica do professor em exercício na Educação Superior, revelando três dimensões – organização jurídico-política, construção pedagógica e produção organizacional - das políticas mencionadas, considerando discursos temáticos sobre formação pedagógica do professor da Educação Superior brasileira.

**Palavras-Chave:** Formação Pedagógica na Educação Superior; Contradições; Dimensões Organizativas.

### INSTITUTIONALIZED PEDAGOGICAL FORMATION FOR HIGHER EDUCATION TEACHERS: TIME OF CONTRADICTIONS

#### ABSTRACT

This article discusses the institutionalized pedagogic formation for Higher Education teachers, placing it in the scope of the Teacher Professional Development Policy, integrating both formation and professionalization. We consider, as a central category of analysis, the *contradiction* in the context of an interpretative praxis of reality and its dialectical nature development. We live in a political-social, economic and educational *time of contradictions* generated by the global capitalism crisis, with implications in the Brazilian context. Thus, this article identifies contradictions that focus on the organization of Programs, Projects or pedagogical formation, isolated actions of the teacher working in Higher Education, reveal three dimensions - legal and political organization, pedagogical construction and organizational production - from the mentioned policies, considering thematic speeches on Brazilian Higher Education teachers' pedagogical formation.

**Keywords:** Pedagogical Formation in Higher Education; Contradictions; Organizational Dimensions.

### FORMACIÓN PEDAGÓGICA INSTITUCIONALIZADA PARA EL DOCENTE EN /DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: TIEMPO DE CONTRADICCIONES

#### RESUMEN

<sup>1</sup> Doutora, com Pós-Doutorado. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC) e Professora Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: <[meirecele@terra.com.br](mailto:meirecele@terra.com.br)>

<sup>2</sup> Doutora, com Pós-Doutorado. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC) e Professora Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: <[ana.iorio@yahoo.com.br](mailto:ana.iorio@yahoo.com.br)>



Este artículo discute la formación pedagógica institucionalizada para profesores de la Educación Superior, la situando en el ámbito de Políticas de Desarrollo Profesional Docente que integren formación con profesionalización. Se considera, como categoría central de análisis la *contradicción* en el contexto de una *praxis* interpretativa de la realidad y de su desarrollo de naturaleza dialéctica. Se vive en *tiempo de contradicciones* político-sociales, económicas y educacionales generadas por la crisis del capitalismo global con implicaciones en el contexto brasileño. Así, este artículo identifica contradicciones que inciden en la organización de programas, proyectos o acciones aisladas de formación pedagógica del profesor en ejercicio en la Educación Superior, revelando tres dimensiones – organización jurídico-política, construcción pedagógica y producción organizacional – de las políticas mencionadas, considerando discursos temáticos sobre formación pedagógica del profesor de la Educación Superior brasileña.

**Palabras-clave:** Formación Pedagógica en Educación Superior; Contradicciones; Dimensiones Organizacionales.

## Introdução

Com base nas experiências vivenciadas pelas autoras discutem-se, neste artigo, as dimensões da formação pedagógica institucionalizada para professores de Educação Superior: político-jurídica, sócio pedagógica e organizacional, expressando uma síntese das percepções sobre como se deve constituir a organização de um programa, projeto ou ação isolada de Desenvolvimento Profissional Docente.

Considera-se como *categoria* central de análise a *contradição* compreendida no contexto de uma *práxis* interpretativa da realidade. Sua natureza dialética está apoiada no entendimento de que vivemos, na sociedade contemporânea, *tempo de contradições* político-sociais, econômicas e educacionais, gerado pela crise do capitalismo global, com implicações em contextos diferenciados. Portanto, existe a consciência de que as contradições que se evidenciam na sociedade contemporânea afetam ações de formação do professor da Educação Superior na medida em que, deste nível de Educação, exige-se uma formação profissional atualizada com as transformações presentes no mundo do trabalho.

A afirmação de Charlot (2008) impulsiona a pensar o professor como um *trabalhador da contradição*, exigindo uma formação profissional que o ajude a superar contradições no contexto do seu trabalho docente.

Giroux (1986) evidencia uma formação, para o professor, que possibilite a reflexão sobre as contradições que incidem no contexto de seu exercício profissional, exigindo conscientização, desenvolvendo processos formativos democráticos, de natureza crítico-

emancipatória, considerando as dimensões profissional e pessoal do docente. As Instituições de Educação Superior (IES) brasileiras necessitam propor construção e implementação de programas de qualificação e aperfeiçoamento de seus recursos humanos – técnico-administrativos e docentes. Mesmo dispondo de recursos materiais escassos, esses programas são viáveis e estimulam o potencial inventivo, empreendedor e produtivo da formação docente para recriar um ambiente, institucional e organizacional, inovador na IES. Por outro lado, deve-se considerar a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão; a flexibilização curricular; a interdisciplinaridade e a articulação entre teoria e prática; além de melhor qualidade na gestão pedagógica do currículo, que são elementos mediados pelo professor. Eis a razão da importância de uma formação pedagógica diferenciada para cada função.

Entende-se que há a necessidade de um espaço institucional, político-pedagógico e cultural que apoie a organização de possibilidades de organização de políticas de desenvolvimento profissional docente, integrando formação com profissionalização.

Com base na experiência profissional de professoras/ pesquisadoras e assessoras de IES brasileiras foi realizada a identificação de propostas de formação pedagógica das IES – Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade de Fortaleza (UNIFOR), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade de São Paulo (USP), Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ) e Universidade de Caxias do Sul (UCS) – e apresenta-se uma proposta para sua organização em três dimensões, entendendo que a formação para o exercício profissional nesse nível exige transformações permanentes, além da construção de novos paradigmas que aprofundem e atualizem os campos dos saberes docentes, seus modos de produção e de socialização. Para tanto, é de fundamental importância qualificar o ensino alicerçado na capacidade crítica de investigar, de problematizar e construir elos com a sociedade, pois somente assim este saber contextualizado será capaz de acompanhar e interferir no processo de transformação tecnológica, social e política. Isto deverá assegurar uma inserção crítica e cidadã no mundo contemporâneo – uma concepção andragógica, crítica, flexível e construtiva do conhecimento em sala de aula, lançando mão de modernas tecnologias de ensino-pesquisa-extensão e da relação ética entre professor e aluno.

Durante muito tempo as Instituições de Educação Superior pouco se preocuparam com a formação pedagógica de seus professores, acreditando – com ou sem razão – que uma boa formação em pesquisa seria suficiente para a carreira universitária. Neste cenário torna-se prioritário o desenvolvimento de ações formativas que possam, de fato, recriar o fazer universitário – que parece estar longe de ser efetivamente integrado, valorizado e reconhecido no interior das IES. Falta, sobretudo, a dimensão pedagógica e a capacidade de interagir com o domínio do conteúdo da matéria. Talvez porque a capacidade de fazer o que hoje conhecemos como mediação didática não conta quase nada nas promoções aos graus superiores da Universidade.

Há, portanto, necessidade de ultrapassar o tradicionalismo na ação docente, enfatizando a natureza e os valores a serem considerados na docência do Ensino Superior; a posição ética do professor; sem esquecer a formação e reflexão sobre sua prática pedagógica como dimensão essencial do trabalho docente.

### **O que afirmam os autores**

Nóvoa (2009) afirma que, no campo da formação de professores, há um excesso de discursos repetitivos e uma pobreza de práticas; o autor discute dilemas que considera presentes na escola contemporânea, tais como: a escola deve ser centrada no ensino ou na aprendizagem? Deve ser comunitária ou uma escola da sociedade? Prestadora de serviços à família e aos alunos, ou instituição de formação profissional e cidadã?

O autor sugere, ainda, que se deveria pensar uma nova identidade para a escola e, conseqüentemente, uma nova perspectiva de formação do professor. Discute, ainda, que a formação do professor poderá ser construída *dentro da profissão*, afirmando que as práticas docentes devem ser pensadas do ponto de vista teórico-prático, a partir de casos concretos que possibilitem a reelaboração do conhecimento de forma sistemática. Para o autor, há que se desenvolver, no professor, uma atenção para as transformações constantes exigidas no cotidiano das instituições educacionais, na sua relação com as práticas sociais, buscando sempre a colaboração, inovação e superação das contradições.

No ideário de Nóvoa (2009), a proposição de que o professor, em qualquer nível de educação, deve adquirir uma cultura profissional específica no exercício da profissão, demandando uma formação que considere essa ideia.

Charlot (2008) afirma que a escola e o professor vivem, na contemporaneidade, na encruzilhada das contradições políticas, econômicas, sociais, educacionais e culturais que lhes são inerentes. Citam-se, dentre as contradições apontadas pelo autor, aquelas consideradas mais pertinentes: o professor ganhar autonomia, mas ser responsabilizado pelos resultados bons ou maus da aprendizagem; ser estimulado a utilizar novas tecnologias, mas não ser formado para tanto. Em consonância com o discurso do autor, afirma-se que os professores sofrem os efeitos radicais da sociedade capitalista contemporânea na sua ação docente, em que são projetadas as contradições dessa sociedade.

Giroux (1986), ao discutir uma educação para a cidadania, afirma que os educadores devem se reeducar a partir de reflexões sobre suas funções, desenvolvendo uma capacidade de análise crítica sobre a profissão docente. Para o autor, eles deveriam assumir a função de *intelectuais transformadores*, sujeitos capazes de ver as instituições educacionais como espaços públicos democráticos, onde possam desenvolver uma visão emancipada do homem, compreendida como a capacidade do ser e do agir politicamente, com conhecimento e autonomia, buscando a superação das contradições presentes na sociedade atual. Ao referir-se à função de *intelectuais formadores*, Giroux (1986) apresenta uma proposição a ser considerada nos programas de formação pedagógica do professor da Educação Superior.

Cruz (2006), ao falar sobre Desenvolvimento Profissional Docente, expressa que o termo teve, até recentemente, múltiplos sinônimos, como, por exemplo, reciclagem, aperfeiçoamento em serviço e formação permanente. O autor considera que é de fundamental importância que, em tempos mais recentes, esse desenvolvimento seja definido como um processo que envolve, além da formação, a profissionalização, estabelecendo, entre esses componentes, uma relação dialética. Em tempos de contradições, é importante pensar o Desenvolvimento Profissional Docente em cada contexto profissional específico, tentando desenvolver a formação pedagógica e a profissionalização do professor da Educação Superior, atendendo aos princípios da democratização e da flexibilização na organização de Programas de Formação Pedagógica para esse professor. No Brasil, esse entendimento é recente e,

historicamente, há uma ênfase no termo formação; começa hoje a se anunciar, no discurso coletivo, a expressão Desenvolvimento Profissional Docente, que deve integrar formação e profissionalização.

Foram encontradas, na literatura atual, definições de desenvolvimento profissional que ora enfatizam a questão da formação, ora a da sua profissionalização. Como exemplo, é possível citar Dillón-Perterson (1981, *apud* GARCIA, 1999), que define o desenvolvimento profissional docente na perspectiva da formação. Segundo o autor referenciado, ele é

um processo concebido para o desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos, num clima organizacional de respeito, positivo e de apoio, que tem como finalidade última melhorar a aprendizagem dos alunos e a auto renovação contínua e responsável dos educandos e das escolas (DILLON-PERTERSON, 1981 *apud* GARCIA, 1999).

Oldroyd e Hall (1991, *apud* GARCIA, 1999) enfatizam que o processo de Desenvolvimento Profissional Docente deve considerar as condições de trabalho, o estatuto profissional e a carreira docente.

Essa definição também enfatiza a profissionalização que, segundo Veiga *et al.* (2012, p. 31), deve ser entendida como “aquisição de características e capacidades específicas da profissão”. Segundo as autoras, este conceito de profissionalização não pode ser universalizado, mas contextualizado, como o da profissão.

Para Imbernón (1998, p. 14, grifo do autor), os termos *profissão*, *profissionalismo* e *profissionalização* “resultam ambíguos, e por suposição, sua aplicação universal a todos os contextos é muito difícil [...] portanto, o termo ‘profissão’ possui significados diversos, segundo o país e o contexto específico”.

Como vivemos em tempo de contradições, a menção do contexto específico nas definições abordadas anteriormente ajuda a compreender que qualquer terminologia referente à formação não deve ter caráter universalizado, mas contextualizado.

Leitinho (2008) afirma que uma política, programa, projeto e ações isoladas de desenvolvimento profissional docente para o professor da Educação Superior deve ter, como eixo estruturante, uma formação pedagógica associada à profissionalização docente envolvendo três dimensões: construção político-jurídica, que exige a definição de normas direitos, deveres e estímulos referentes à formação pedagógica institucionalizada; produção

organizacional, que define a natureza das ações a serem desenvolvidas, considerando as condições institucionais, os espaços e tempos do trabalho do professor e critérios para a escolha dos formadores; construção sócio-pedagógica, que exige a opção por uma teoria de formação de professores, dialetizada com outras teorias que sejam pertinentes à formação desejada. Estas opções permitirão a estruturação dos fundamentos teórico-práticos dos processos formativos.

As três dimensões abordadas anteriormente são importantes para a organização da estrutura de políticas, programas, projetos e ações isoladas de desenvolvimento profissional docente institucionalizados, submetendo-se à avaliação externa e interna.

Dias (2010, pp 74-75), ao discutir a necessidade de ações diversificadas de formação em diferentes âmbitos, “para que se possa implementar, em tempo hábil, uma política nacional de desenvolvimento profissional docente para a Educação Superior”, afirma que a consequência da não existência dessa política no cenário educacional é a crença, por parte de muitos, de que “para ser professor [...] basta ter o saber técnico”. Isto culmina com o

acirramento de velhos dilemas da formação docente, como a superestimação do saber científico em detrimento da capacidade de ensiná-lo ou de transformar o saber sábio em algo ‘ensinável’; o peso relativo dado às funções de docência e aos critérios de ingresso, promoção e valorização acadêmicos, associados ao compromisso e à motivação institucionais em relação à docência (DIAS, 2010, p. 76).

Então, afirma-se que, para o exercício crítico e reflexivo do ser docente, é preciso que se unam saberes didáticos e psicopedagógicos, saberes de conteúdos da área específica e saberes do contexto histórico-social e econômico-político. Isto significa afirmar que o professor, além de possuir conhecimentos *científicos*, deve dominar conhecimentos *pedagógicos*. Esse ideário está presente nas experiências identificadas e apresentadas a seguir.

### **A identificação das experiências que iluminaram a construção de dimensões organizacionais propostas para Políticas de Desenvolvimento Profissional Docente**

Na Universidade Federal do Ceará (UFC), destacamos a criação, pela Pró-Reitoria de Graduação, de uma Rede de Valorização da Educação Superior (RVES), com a implementação de programas de aperfeiçoamento de seus recursos humanos técnico-administrativos e docentes, além da preocupação com a formação para o magistério superior de discentes monitores. No caso da formação continuada de docentes e discentes, o objetivo da RVES era o de favorecer a implementação de uma sistemática de apoio didático-pedagógico ao docente mediante a oferta de cursos e seminários, acrescidos de acompanhamento e incentivo à documentação e à divulgação de ensaios didático-pedagógicos passíveis de uso no redimensionamento da gestão da sala de aula, na atualização curricular e na avaliação do processo de ensino (UFC/PROGRAD, 2004).

Na Universidade de Fortaleza (UNIFOR), o Programa de formação pedagógica do professor é institucionalizado, apoiado pela Administração Superior da instituição, registrado em um documento prescritivo e ofertado anualmente para todos os professores. É um programa financiado pela instituição; a organização de suas propostas formativas ocorre de forma colaborativa, configurando um trabalho solidário entre os assessores pedagógicos e os formadores; há momentos deste programa que são vivenciados pelos professores na modalidade a distância, e integra-se ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

Na instituição há uma boa estrutura física disponível para as ações de formação (salas e auditórios). Antes de 2006, as atividades de formação não eram ofertadas de forma diferenciada (Formação Inicial e Continuada). Atualmente, há a oferta de formação inicial para os recém-ingressos na instituição e de formação continuada para os professores antigos.

Na Universidade Estadual do Ceará (UECE) identificamos que não há um programa institucionalizado de formação pedagógica, embora existam ações isoladas de formação, apoiadas pela Pró-Reitoria de Graduação e por ela financiadas. Essas ações ocorrem assisticamente, sem periodicidade definida; a organização das propostas ocorre de forma colaborativa por um trabalho solidário entre assessores pedagógicos e formadores; não há boa estrutura física disponível para o desenvolvimento das ações formativas, que ocorrem no auditório da Pró-Reitoria de Graduação; há consultas aos professores sobre as temáticas a serem incluídas nas propostas de formação pedagógica, ofertadas, de modo geral, para todos



os professores da instituição (recém-ingressos e antigos), sem qualquer diferenciação (LEITINHO, 2008).

Na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), a implantação do Núcleo de Formação Continuada Didático-Pedagógica dos Professores, em uma ação conjunta da Pró-Reitoria de Assuntos Acadêmicos e do Centro de Educação, deu suporte para a docência, pesquisa e extensão, com oferta de formação pedagógica para docência, orientação a projetos de pesquisa e cursos de utilização de recursos da internet (VEIGA *et al.*, 2012).

Na Universidade de São Paulo (USP) foi proposto um programa de formação pedagógica para seus professores, revelando a preocupação da instituição com o ensino de graduação, notadamente com as condições de efetivação da docência e da organização das atividades de ensino (VEIGA *et al.*, 2012).

Na Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) destacamos a preocupação institucional com programas específicos para suprir lacunas da formação inicial de seus docentes, oferecendo cursos, leituras, encontros com pares, dentre outras ações (VEIGA *et al.*, 2012).

Na Universidade Comunitária da Região Chapecó (UNOCHAPECÓ) foi criado o Núcleo de Apoio Psicopedagógico e Social da UNOCHAPECÓ, integrante da Divisão de Apoio ao Docente, vinculados à Vice-Reitoria de Ensino, pesquisa e Extensão com o intuito de promover discussões, estudos e assessorias para o desenvolvimento da docência (ensino, pesquisa e extensão), das coordenações de cursos (implementação e gestão de projetos pedagógicos), da produção de material didático, do acompanhamento na/da avaliação institucional, dentre outras ações (VEIGA *et al.*, 2012).

Na Universidade de Caxias do Sul (UCS) ocorreu a implantação do Núcleo de Pedagogia Universitária, que atua desde 1992 em vários projetos, traçando diferentes políticas institucionais para implementação, consolidação e avaliação qualitativa do ensino, oferecendo formação docente e promovendo condições necessárias de trabalho (VEIGA *et al.*, 2012).

Com uma visão focada em cada uma dessas experiências, propomos, então, as dimensões que julgamos dever ser consideradas na organização de Políticas de Desenvolvimento Profissional Docente, apresentadas a seguir:

**a) Organização político-jurídica**

As políticas, programas, projetos e ações isoladas de desenvolvimento profissional docente devem ter, como eixo estruturante, um programa de formação pedagógica institucionalizado. Este deve ser submetido à aprovação dos órgãos superiores da instituição, onde se desenvolvem, e constituir-se como parte integrante do seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), submetido à avaliação institucional interna e externa.

Um fator importante é a proposição, por parte das IES, de ações de valorização e de participação dos professores nos processos formativos ofertados, associando formação, profissionalização e carreira docente. Como exemplo dessa associação em uma das experiências desenvolvidas criou-se a possibilidade de aferição de pontos a cada atividade formativa, da qual o professor venha a participar, sendo esses pontos considerados na sua ascensão funcional interna pelos responsáveis por ela.

Desta forma, haveria um estímulo ao professor para participar dos projetos formativos. Juridicamente não há nenhuma objeção a esta proposição, ampliando o interesse do professor em participar dos processos formativos. Vale salientar que é importante envolver o estado onde se situa a IES, para que os órgãos competentes definam uma política de apoio técnico e financeiro e um processo avaliativo continuado das ações de desenvolvimento profissional docente institucionalizadas. O que se percebe, nas experiências desenvolvidas e avaliadas, é que essa dimensão político-jurídica configura-se de forma pouco sistematizada.

**b) Produção organizacional**

Existem muitas possibilidades de organização de políticas, programas, projetos e ações isoladas de desenvolvimento profissional docente. Essa organização demanda uma ampla discussão no âmbito institucional e deve envolver, em primeira instância, os assessores pedagógicos da instituição e os professores formadores. Posteriormente, devem ser envolvidos, também, os professores interessados em participarem dos processos de formação pedagógica, tornando-a mais democrática e atendendo aos interesses não só institucionais, mas pessoais.

Existem diferentes formas de organização dos processos de formação pedagógica, tais como: exposições dialogadas, conferências, mesas redondas com temáticas educativas,

grupos de discussão, momentos de intercâmbio entre docentes de áreas específicas, dentre outros. A formação pedagógica também pode ser ofertada por cursos de especialização que, entendemos, deveriam ser organizados por módulos, democratizando os tempos e espaços para maior participação do professor.

Essa produção registrada e avaliada continuamente contribuirá para a correção do que se fizer necessário à melhoria das políticas, programas, projetos e ações isoladas de desenvolvimento profissional docente, contribuindo para a qualidade das suas ações. Há muitos questionamentos no âmbito das IES sobre a importância de uma formação pedagógica institucionalizada para o professor, como forma de contribuir para a melhoria da qualidade de seu trabalho; é um fato a ser problematizado no âmbito institucional com argumentos bem fundamentados.

### **c) Construção sociopedagógica**

Esta dimensão pode ser considerada a mais complexa, face à exigência de definição de qual teoria de formação do professor deveria orientar as políticas, programas, projetos e ações isoladas de formação pedagógica do professor da Educação Superior. Vale salientar que, da teoria definida, são gerados os pressupostos que orientam as ações formativas: são inúmeras as teorias de formação de professores propostas na literatura especializada no âmbito nacional e internacional, e elas trazem contribuições significativas para a compreensão da natureza dos processos formativos.

O que podemos salientar é que há um discurso teórico sobre a formação pedagógica do professor para a Educação Superior, que está vinculado à Epistemologia da Prática, com variações, dando ênfase a alguns aspectos dessa epistemologia, tais como: uma visão do conhecimento científico na perspectiva da interdisciplinaridade, a dialogicidade como instrumento de aplicação de metodologias ativas de ensino, e a reflexão sobre a prática na sua relação na prática social de natureza crítico-emancipatória. Não se percebe, na maioria das experiências analisadas, uma unidade epistemológica levando a afirmar que o domínio teórico, sob a formação pedagógica do professor, está mais nos assessores pedagógicos do que nos professores formadores.

Identificamos algumas características da formação pedagógica nas IES analisadas: a formação pedagógica ofertada, na maioria dos casos, é planejada, assessorada e avaliada por assessores pedagógicos; não há oferta da formação pedagógica em consonância com o tempo institucional disponível dos docentes; inexistente um processo de formação de formadores, não havendo definição de critérios para sua participação nos processos formativos; não há um acompanhamento do desempenho do professor em sala de aula após o processo de formação, constituindo-se uma desvinculação dessa formação com a avaliação institucional; falta uma sistemática global de avaliação das ações de formação, tomando como referenciais as metas propostas nos Planos de Desenvolvimento Institucionais das IES; são formações endógenas, sem intercâmbio formal com outras instituições; existe pouca articulação da formação inicial com a formação pedagógica; as normas institucionais que definem a formação pedagógica e os compromissos de participação dos professores nas ações formativas parecem ser insuficientes, sendo a participação dos professores espontânea ou negociada.

### **Análise e Discussão das contradições presentes no discurso sobre formação pedagógica do professor da Educação Superior em programas ofertados por IES**

(Re)afirmamos que a categoria central de análise das ideias sobre a formação pedagógica do professor da Educação Superior presente neste texto possibilitou a compreensão de que é importante identificar as contradições manifestas para buscar sua superação.

A primeira delas é a formação pedagógica do professor da Educação Superior, que é ofertada por algumas IES, é de sua única responsabilidade, mas não há valorização dessa formação no âmbito dessas instituições, não se considerando sua associação à ascensão funcional do professor no percurso de sua carreira docente. A superação dessa contradição só ocorrerá quando for associada, às ações de formação pedagógica, uma pontuação adequada a cada tipo e duração dessa formação, que deverá ser considerada pelos órgãos competentes dentro da instituição.

A segunda contradição é: existem concepções de formação docente definidas nos políticas, programas, projetos e ações isoladas de formação, mas essas concepções não são objeto de discussões com os formadores que são os responsáveis pelas propostas formativas. Para superar essa contradição, deveria ocorrer um processo de formação adequada a cada área específica de atuação do professor, associando as dimensões pedagógica, sociopolítica e psicológica da formação desejada, envolvendo professores e gestores formandos e formadores.

A terceira contradição é a não definição de diretrizes nacionais para a formação do professor para o exercício da docência na Educação Superior, e também ausência de definições institucionais que assegurem sua aplicabilidade. Porém, as IES que propõem esse tipo de formação desenvolvem-na com recursos próprios e sem garantias de sua oferta permanente. Para superar essa contradição, os programas, projetos ou ações isoladas de formação pedagógica institucionalizadas devem constar no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) dessas IES, garantindo os custos de suas propostas no orçamento global da instituição.

São contradições que, para serem superadas, exigem dos atores institucionais (gestores, assessores pedagógicos e formadores) ações políticas que sejam discutidas no âmbito das diversas instâncias da instituição, incluindo, também, as Secretarias de Estado responsáveis pelas ações acadêmico-administrativas da Educação Superior.

Dessa forma, o exercício da docência, no contexto das IES, demanda mais do que o domínio do conteúdo. Ser professor(a) pressupõe compromissos com a aprendizagem do(a)s aluno(a)s. A efetivação desse compromisso envolve o domínio do conhecimento, mas não se esgota aí: também envolve as dimensões ética, afetiva, pedagógica, psicológica e sociocultural. Por outro lado, a docência, da mesma forma que a profissão para a qual preparamos o(a) estudante, está imersa em uma realidade social em constante mutação, o que exige permanente atualização, reflexão, pesquisa e espírito crítico. Esses argumentos reforçam a importância de uma formação adequada para o(a) professor(a) que atua no Ensino Superior.

Trata-se de investir na reflexão sobre a prática como possibilidade de sua transformação. Através de uma reflexão sistemática, individual e coletiva, são identificados

problemas, entraves, diferentes aspectos que precisam ser ressignificados ou modificados, novas demandas que evidenciam ao (à) professor(a) a necessidade de mudanças. Nesse momento, a teoria exerce importante papel, oferecendo subsídios para compreender, fundamentar, questionar e propor alternativas críticas e criativas para a superação da prática atual. Os saberes pedagógicos adquirem dinamicidade, se mobilizados a partir das situações concretas de ensino, podendo contribuir melhor para o avanço da ação docente do que quando utilizados de forma descontextualizada e autossuficiente.

Eis, então, a necessidade de o (a) professor(a) conhecer e atuar, também, sobre eixos didáticos, políticos e pedagógicos, com princípios teóricos que auxiliem a compreensão e a superação de sua prática. Dentre os eixos que consideramos relevantes citamos: políticas públicas para o ensino e a Educação Superior no Brasil; o trabalho docente na Educação Superior (Projeto Pedagógico Institucional e de Curso; tecnologias digitais na Educação Superior; juventude e diversidade cultural e o acesso à Educação Superior, etc.); concepções de ensino e de aprendizagem; ensino a distância; organização, planejamento, gestão e avaliação do ensino e da aprendizagem, entre outros.

Acredita-se ser necessário ir além do que estabelece o Artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996), que parece precisar ser urgentemente reformulado. Isso implica redimensionar esse artigo sob pelo menos dois aspectos: o termo *preparação* é uma indicação da frágil exigência legal, significa apenas um ato inconsistente e inconsequente, necessitamos mesmo é de *formação*. Além disso, é preciso rever as matrizes curriculares dos cursos de mestrado e doutorado para que, efetivamente, sejam significativos para a formação docente para a Educação Superior – na estruturação atual, esses cursos enfatizam apenas a pesquisa, em detrimento do ensino.

Também julgamos que seja importante haver um compromisso institucional com seus programas de formação e desenvolvimento profissional, articulando, pedagógica e politicamente, o tempo destinado às atividades formativas ao seu planejamento anual e institucional. Talvez essa falta de articulação contribua para a pouca adesão e para provocar insatisfação e descrédito por parte de docentes de algumas IES (ver DIAS, 2010; SOUZA; VEIGA, 2011), o que culmina, também, com a dificuldade de colocar qualquer proposta em prática.

Um exemplo disso é quando se reflete sobre o processo avaliativo, discute-se uma avaliação focada no aluno e, ao mesmo tempo, o número de alunos em sala de aula se multiplica. Pede-se que o professor faça uma avaliação integrada e interdisciplinar, mas ele não tem tempo nem condições de planejar a aula integrada com seu colega, o aluno aprende de maneira isolada a disciplina e é avaliado de maneira integrada, com provas elaboradas por diversos professores. É uma questão de se perceber os valores da formação e priorizá-los no investimento de tempo, de recursos e de pessoas (SOUZA; VEIGA, 2011, p. 14).

Cada modelo de programa de desenvolvimento profissional institucional tem suas vantagens e desvantagens. Há casos em que os docentes são apenas convidados a participar de discussões sobre o cotidiano de sala de aula, sobre experiências, sobre avaliação – mas, na maioria das vezes, suas necessidades e inquietações ficam sem respostas. Isso ocorre porque a IES não prevê o acompanhamento desses docentes após as discussões para, juntos, definirem ações pedagógicas a serem tomadas de acordo com a realidade vivenciada.

As experiências analisadas mostraram diferentes programas de formação docente, envolvendo variados tipos de atividades no âmbito institucional, como formação paralela à prática docente universitária, na maioria das vezes com acompanhamento do professor, desde seu ingresso na instituição de Ensino Superior:

[...] atividades de tutoria, assessoria a jovens professores, discussão e avaliação curricular e outras tarefas, objetivando incentivar o desenvolvimento profissional;  
[...] estímulo ao trabalho coletivo, trabalho em equipe, estimulando grupos inovadores;  
[...] fomento às experiências compartilhadas e parcerias interdisciplinares ou interinstitucionais;  
[...] estágios orientados (SOUZA; VEIGA, 2011, p. 7-8).

Além disso, inserimos a organização de palestras e conferências com especialistas, muitos deles convidados a partir de um levantamento de necessidades, associado à exigência de formação *inicial* para o professor ingressante no período de seu estágio probatório. Observou-se, também, a institucionalização de Núcleos de Apoio Pedagógico, com professores da área de Educação atuando como assessores pedagógicos, que podem ou não realizar trabalhos em conjunto com os docentes da IES, com oferta de ações formativas presenciais e a distância. Por fim, das ações desenvolvidas, talvez esta seja a que mais

aconteça nas IES, de forma isolada ou em conjunto com outras atividades, qual seja: a oferta de disciplina específica nos cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu*, como Metodologia de Ensino Superior, Organização do Trabalho Pedagógico, Docência Universitária, ou outro(s) título(s) equivalente(s).

Em outros casos, as IES criam Núcleos de Assessoria Pedagógica. Ainda que a iniciativa deva ser elogiada, porque expressa preocupação com o aspecto pedagógico da docência na Educação Superior, consideramos que a ideia de assessoria não cabe em um programa organicamente vinculado à IES, pois assessoria pressupõe algo externo, oferecendo um serviço especializado diretamente ao chefe da instituição. Entendemos que um programa de formação e desenvolvimento profissional deva contemplar as necessidades docentes em diferentes níveis e áreas, sejam elas de caráter específico (das matérias ou das disciplinas), sejam de aspectos pedagógicos.

Para unir essas dimensões, é mister um Núcleo de Formação e de Desenvolvimento Profissional Docente, constituído por profissionais das áreas específicas e da área pedagógica, com autonomia para definir as prioridades em função da realidade e das necessidades expressas pelos docentes, indicando caminhos e possibilidades que repercutam diretamente em sala de aula, no planejamento, nos critérios de avaliação adotados, nas posturas estéticas e éticas do fazer pedagógico e profissional, na concepção sobre educação, ensino, aprendizagem e avaliação que os docentes possuem, e os confrontos com os achados/resultados obtidos. Por isso, não pode ser qualquer programa nem qualquer núcleo: neste sentido, concordamos com Zabalza (2004, p. 146), quando afirma que a formação e o desenvolvimento profissional docente necessitam ter

[...] sentido e significado da formação: que tipo de formação? Formação para quê?; Conteúdo da formação: formação sobre o quê?; Destinatários da formação: formação para quem?; Agentes da formação: quem deve ministrá-los?; Organização da formação: que modelos e metodologias?

Percebe-se, finalmente, a urgência na reflexão sobre o *locus* desses núcleos de formação e de desenvolvimento institucionais, que não seria nas Assessorias, tampouco nas Pró-Reitorias de Graduação ou equivalente, uma vez que os docentes não apenas lecionam, mas, em muitas IES (de Universidades e Centros Universitários), fazem pesquisa e extensão e,



além disso, podem ensinar nos cursos de pós-graduação. Portanto, o *locus* seria uma estrutura com o mesmo *status* de Pró-Reitoria, Diretoria ou equivalente, mas sob a responsabilidade das faculdades ou centros de Educação (ou equivalentes).

A formação pedagógica de docentes da/na Educação Superior deve estar articulada com o Projeto Político-Pedagógico de Curso e com o Plano de Desenvolvimento Institucional. A lógica dessa formação está intimamente relacionada com o exercício da docência, com suas necessidades, sentidos e significados para cada docente e para a IES. É preciso redimensionar a prática docente em uma perspectiva mais dialógica, crítica, reflexiva e inovadora – de onde advém a importância de explicitar contradições, em busca de um modo de ensinar, pesquisar, aprender e avaliar, corrigindo falhas, preenchendo lacunas e propondo soluções, em um trabalho coletivo e solidário.

### **Integrando síntese, análise e síntese das ideias sobre formação pedagógica institucionalizada do docente da Educação Superior**

Neste artigo foi identificada, nas experiências analisadas, uma centralidade nos pressupostos da orientação conceitual reflexiva sobre a prática e sobre a orientação sociorreconstrutivista. As temáticas evidenciadas são: dialogicidade; reflexão sobre a prática; racionalidade crítica; resolução de problemas; organização de projetos; problematização; pesquisa da prática pedagógica; formação política e reflexiva do professor, mas sem uma explicitação suficientemente clara de qual orientação conceitual lhe dá suporte. Os temas mais presentes no discurso dos assessores pedagógicos são análise crítica, reflexão sobre a prática, conscientização e professor reflexivo.

Vale ressaltar que a Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) (BRASIL, 1996), em seu Art. 13, estabelece as seguintes atribuições para os professores, em qualquer nível de ensino: a participação na elaboração do projeto pedagógico da instituição educacional; a elaboração e o cumprimento do plano de trabalho; o zelar pela aprendizagem dos alunos; o estabelecimento de estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento; o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidos; a participação, de forma integral, dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento

profissional. Associado a essas atribuições está o Artigo 66, que determina que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996).

Também afirmamos que outra característica da docência na Educação Superior está ligada à inovação, sobretudo quando se rompe com a maneira conservadora de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar, reconfigurando saberes, procurando superar as dicotomias entre conhecimento científico e senso comum, ciência e cultura, educação e trabalho, teoria e prática, dentre outras. Além disso, importa explorar novas alternativas teóricas e metodológicas para a ação docente, em busca de outras possibilidades. Da mesma forma, é importante suscitar a sensibilidade alicerçada na dimensão estética, no novo, no criativo, na inventividade; a ação docente ganha significado quando é exercida com ética. Essas ideias já foram anunciadas, em grande parte, no documento do FORGRAD (2004) e em outros espaços de discussão.

Assim, pode-se afirmar que surge, no cenário da Educação Superior, um novo perfil docente, que aponta para maior formação científica na área de conhecimento do professor, associado ao domínio do conhecimento pedagógico. Esse processo de desenvolvimento profissional docente não pode ocorrer de modo fragmentado e descontínuo.

Compreende-se que a docência na Educação Superior é uma profissão para cujo exercício é necessária uma formação específica, já que exige bem mais do que o conhecimento de um conteúdo científico. As atividades inerentes à docência na Educação Superior envolvem, também, a relação professor(a)-aluno(a), questões metodológicas, planejamento (de aulas, de curso, de currículo), utilização de novas tecnologias no ensino, elaboração de instrumentos de avaliação, participação na construção do projeto pedagógico do curso, revisão curricular, articulação da disciplina com a totalidade do curso e com a realidade social, participação em processos avaliativos internos e externos, para citar apenas algumas ações em que a dimensão pedagógica está diretamente presente. Estas exigências já tornam problemático o desempenho docente do (a) profissional sem a devida fundamentação pedagógica.

À guisa de conclusão, retomamos o ideário dos autores e das experiências identificadas, ressaltando a importância de que, nos processos de formação pedagógica do professor da Educação Superior, devam-se planejar momentos de reflexão e conscientização das contradições que se fazem presentes no cotidiano do trabalho, para que a partir desse processo, ele busque soluções para sua superação. Desta forma, o professor utiliza o que Giroux (1986) chama de *linguagem das possibilidades*, flexibilizando condutas docentes orientadas por questões teórico-práticas e metodologias reflexivas, tornando-os professores intelectuais transformadores, capazes de uma atuação docente em tempos de contradição, como vivemos na atualidade. Portanto, as dimensões organizacionais propostas neste artigo devem orientar Políticas de Desenvolvimento Profissional Docente adequadas a contextos específicos e a condições estruturais que existem nas Instituições de Educação Superior do País.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 dez. 1996.
- CHARLOT, Bernard. **O professor na sociedade contemporânea: Um trabalhador da contradição**. Revista da FAEEBA/UNEB: Educação e Contemporaneidade. Salvador, v. 17, nº 30, jul-dez/ 2008.
- CRUZ, M. F. **Desarrollo profesional docente**. Granada: GEU, 2006.
- DIAS, A. M. I. *Leitura e (Auto) Formação Docente: caminhos percorridos por docentes na Educação Superior*. IN: VEIGA, I.P.A. & VIANA, C. M. Q. Q. (orgs.). **Docentes para a Educação Superior: processos formativos**. Campinas – SP: Papyrus, 2010, p. 71-100.
- FORGRAD. *Plano Nacional de Graduação: um projeto em construção*. In: FORGRAD. **Resgatando espaços e construindo idéias**. 3ª ed. ampl. Uberlândia: Edufu, 2004.
- GARCIA, C. M. **Formação de Professores**. Porto: Porto Editora, 1999.
- GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- LEITINHO, M. C. **A Formação pedagógica do Professor Universitário: dilemas e contradições**. IN: Rev. Linhas Críticas. Brasília: UnB, V. 14 nº 26, 2008, p. 72-92.
- NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Educa: Lisboa, 2009.

SOUZA, M. E. G. de; VEIGA, I. P. A. *Processo Formativo do Docente nas Instituições de Educação Superior*. In: **Anais do XVI ENDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino**. Campinas – SP: 2011, p. 01-11.

UFC/PROGRAD. **Rede de Valorização do Ensino Superior (RVES)**. Fortaleza – CE: UFC, 2004.  
VEIGA, I. P. A. *et al.* **Universidade e Desenvolvimento Profissional Docente: propostas em debate**. Araraquara – SP: Junqueira & Marin, 2012.

ZABALZA, Miguel A. O ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004, 239 p.

**RECEBIDO EM 31 DE AGOSTO DE 2015.**

**APROVADO EM 09 DE NOVEMBRO DE 2015.**