

6.21.

Título:

Ser ou não ser professor: dilemas da formação para a docência no ensino superior brasileiro

Autor/a (es/as):

Campos, Vanessa Therezinha Bueno [Universidade Federal de Uberlândia]

Resumo:

As reflexões sobre a formação pedagógica do professor do ensino superior, apresentadas nesse artigo foram organizadas a partir de uma pesquisa realizada no período de 2006 a 2011; objetivou-se apreender nas representações de pós-graduandos, de instituições federais de ensino superior brasileiras, os sentidos e os significados da docência no ensino superior. Para proceder a análise das representações dos pós-graduandos tomou-se como referência a teoria das representações e o método genealógico de Henry Lefebvre (1983). Os dados foram coletados através de três instrumentos: questionário, entrevistas e observações de atividades docentes. Foram enviados 2.117 questionários à pós-graduandos de Instituições Federais de Ensino Superior em todo território brasileiro. Desse total retornaram 980 questionários, sendo respondidos por 632 mestrandos e 348 doutorandos; os dados dos questionários foram complementados por entrevistas com 40 pós-graduandos de diversas áreas do conhecimento e diferentes regiões no Brasil; foram observadas as atividades docentes de dois pós-graduandos em duas IES na região sudeste no Brasil. A teoria das representações e o método genealógico de Henry Lefebvre (1983) subsidiaram a análise dos dados. A análise revelou que a docência no ensino superior brasileiro amalgama-se numa teia de significados históricos, sociais e culturais que condicionam sua concepção e estão refletidas nas representações discentes; nelas foi possível identificar a existência de um hiato entre o concebido e o vivido pelos pós-graduandos em relação a docência: a formação pedagógica. Considera-se imperativo pensar em políticas de formação para a docência no ensino superior brasileiro que contemplem a especificidade epistemológica deste nível de ensino, a formação pedagógica, que define, caracteriza e é imprescindível à profissão docente.

Palavras-chave:

Docência. Ensino Superior. Formação docente.

Introdução

A diversidade de concepções e enfoques presentes nas pesquisas e na literatura nacional e internacional, tem se configurado campo fértil para o aprofundamento na área temática da formação docente. As pesquisas sobre a formação de professores são instigantes, pois representam a oportunidade de pensar em diferentes elementos presentes nesse processo complexo. Nesse sentido, no contexto de amplas discussões sobre a formação do professor que atua no ensino superior, bem como sobre as condições pelas quais esses profissionais ingressam no magistério, destacam-se significativas reflexões sob os diferentes enfoques e paradigmas relativos a importância a assunção da profissão docente articulados a aquisição de conhecimentos pedagógicos e epistemológicos que definem e caracterizam a docência. Essas discussões geram tensões que se tornam cada vez mais explícitas nas instituições de ensino superior, pois o número de professores sem formação e experiência específica para a docência que nelas ingressam tem aumentado significativamente.

Esse artigo foi organizado a partir de reflexões oriundas de uma pesquisa sobre docência no ensino superior, realizada no período de 2006 a 2010, que objetivou apreender nas representações discentes de programas de pós-graduação *stricto sensu* de instituições federais de ensino superior, de diversas áreas de conhecimento (segundo orientação do CNPq: ciências humanas, ciências saúde, ciências exatas e da terra, ciências agrárias, ciências sociais, ciências biológicas e engenharias) e de regiões geográficas no Brasil (norte, nordeste, centroeste, sudeste e sul, os sentidos e os significados da formação para a docência no ensino superior²⁸.

A pesquisa foi organizada em três etapas: 1ª) consistiu na coleta de fontes históricas, nas quais foram recuperadas imagens com representações de docência no ensino superior que subsidiaram a análise da construção do conceito de docência no ensino superior desde a sua gênese – a universidade medieval; 2ª) refere-se ao levantamento dos dados empíricos do quadro coletivo das representações de pós-graduandos sobre docência no ensino superior; 3ª) consistiu na identificação, análise e compreensão das representações discentes a partir de duas categorias: (i) o que pensam sobre a docência no ensino superior; (ii) o que sabem e o que realizam como docentes do ensino superior.

As discussões, as análises e as reflexões apresentados nesse artigo são relativas aos dados obtidos na segunda etapa da pesquisa. Foram enviados 3.081 questionários à pós-graduandos (através de e-mails), sendo que deste total retornaram 980 respondidos. As entrevistas foram realizadas *on line* com o uso do *skipe* (programa que realiza ligações telefônicas e videoconferências pela *internet*) com 40 pós-graduandos, dos quais foram selecionados dois mestrandos e dois doutorandos das diversas áreas do conhecimento (com e sem experiência docente no ensino superior) de cada região geográfica do Brasil. Do grupo de entrevistados

²⁸ Recorte da pesquisa de doutorado “Marcas Indeléveis da Docência no Ensino Superior” (Campos, 2010), realizada com o apoio da FAPEMIG, no período de 2006 a 2011.

foram selecionados dois pós-graduandos que trabalham como professores em cursos de graduação de instituições de ensino superior da rede privada na região sudeste.

Os dados obtidos no questionário permitiram identificar e caracterizar os pós-graduandos e encontrar “pistas” sobre docência no ensino superior. Já o material coletado através das entrevistas abriu espaço para compreender, nas linhas e nas entrelinhas do discurso discente, as especificidades da docência. As representações dos professores que cursavam a pós-graduação também puderam ser apreendidas durante as observações de campo. Foi na sala de aula, espaço onde a principal atividade docente se manifesta que as representações sobre docência no ensino superior ganharam cores, assumiram formas, expressaram-se em ações.

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

A análise dos dados balizada pelo referencial teórico revelou a existência de um hiato entre o concebido e o vivido pelos pós-graduandos em relação à docência, tanto os que têm experiência como docentes no ensino superior como aqueles que ainda não são professores. Os mestrandos e doutorandos admitiram que não “dominam” conhecimentos pedagógicos necessários à prática docente, apesar de considerá-los importantes à docência. Seus depoimentos revelaram uma “naturalização” da docência, ou seja, a docência é “aprendida” a partir da experiência discente, inspirada em antigos professores.

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

A formação para a docência no ensino superior brasileiro: impasses, dilemas e perspectivas

*E toda a humana docência
para inventar-me um ofício
ou morre sem exercício
ou se perde na experiência...*

(Maireles, 1982)

Historicamente a questão da formação de professores tem sido alvo de inúmeras preocupações e objeto de diferentes pesquisas. Trata-se de uma questão essencial às sociedades, permeada por discussões complexas que se estendem desde a natureza quanto às finalidades e princípios que norteiam os cursos que se ocupam em formar professores. Diante dessa problemática, os desafios que se colocam à formação, constituem-se, segundo Sá-Chaves (2001, p. 89), em:

[...] reflexão pessoal e coletiva, enquanto processo e instrumento de conscientização progressiva, de desenvolvimento continuado e partilhado, de persistência na investigação constante, enquanto fonte de novos informes, de crença, de algum modo sublime, na hipótese de o homem vir a descobrir-se e a encontrar-se com a sua própria humanidade (SÁ-CHAVES, 2001, p. 89).

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

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

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

Do ponto de vista da Lei de diretrizes e Bases da Educação Brasileira 9394/96, a formação inicial do professor universitário, ou aquela que antecede o ingresso do profissional no magistério do ensino superior, deve ocorrer em nível de pós-graduação, preferencialmente em programas de mestrado e doutorado, sendo entendida, nesse contexto, como “preparação” para o exercício docência nesse nível de ensino. Nesse sentido, ainda, o título de notório saber supre a

exigência do título acadêmico. Embora importante, a existência desse dispositivo que assegura uma “preparação” mínima para o exercício da docência superior não tem garantido, em termos práticos, a formação necessária para tal tarefa. A palavra “preparar” empregada para designar a forma como tal profissional será formado carrega certa superficialidade e descompromisso (BRASIL, 2003).

A pouca preocupação com a formação para a docência pôde ser identificada entre os dados encontrados na pesquisa, ora relatada. Observou-se que dos 980 dos pós-graduandos que responderam ao questionário, 946 deles declararam que estavam cientes de que curso de pós-graduação *stricto sensu* os habilitaria profissionalmente o exercício da docência no ensino superior. Do total de 980 pós-graduandos, 38% afirmaram que pretendiam exercer a docência no ensino superior e 16% fazia mestrado ou doutorado para melhor qualificarem-se como pesquisadores e como professores. Entretanto, do total geral, 61% de mestrandos e doutorandos disseram que os cursos de pós-graduação, nos quais estavam matriculados, não ofereciam disciplinas pedagógicas ou correlatas à formação docente. Como não há exigência de uma formação específica para o exercício da profissão docente no ensino superior, são esperados, desse docente, conhecimentos e perfil de pesquisador (CAMPOS, 2010).

Nessa perspectiva, é a cultura “[...] de tomar a formação de pós-graduação *stricto sensu* como fundante da carreira universitária, explicitando a representação de um perfil de professor e, certamente, dos saberes que são valorizados na sua formação” (CUNHA, 2008, p. 470).

Os dados obtidos nos questionários e nas entrevistas permitem afirmar que são raros são os cursos de pós-graduação *stricto sensu* que oferecem disciplinas relacionadas à Docência no Ensino Superior e/ou o Estágio Docência Ensino Superior (obrigatório para estudantes bolsistas), sejam eles realizados em práticas de observação ou estudo de conteúdo teórico; e os que possuem, em grande maioria, apresentam carga horária restrita e geralmente não obrigatória aos pós-graduandos. Por exemplo, de acordo com a declaração de um aluno entrevistado, de uma Instituição Federal de Ensino Superior da região sudeste, o curso de Mestrado em Ciência da Computação apresentava, no período investigado, como objetivo principal conferir títulos de Mestre em Ciência da Computação; a proposta do Programa de Pós-Graduação era qualificar profissionais para atuarem nas áreas de ensino e pesquisa, entretanto, a única disciplina que evidenciava relação com a formação docente era o Estágio Docência na Graduação como uma atividade curricular obrigatória apenas para bolsistas de agências que assim o requerem. O estudante deverá atuar em atividades de ensino no Curso de Bacharelado, em Ciência da Computação sob supervisão de seu orientador, perfazendo um total de 15 horas-aula teóricas ou 30 horas-aula práticas no decorrer do período letivo (CAMPOS, 2010).

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

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

Já Morosini (2000) considera que uma única disciplina, por si só, não “prepara” e sequer forma o professor para atender às exigências das Instituições de Ensino Superior brasileiras: indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Os pós-graduandos que têm experiência docente no ensino superior responderam, nas entrevistas, que se consideravam pouco capazes de articular o ensino, a pesquisa e a extensão nas instituições públicas de ensino superior – em função das inúmeras exigências administrativas e burocráticas – e, principalmente nas particulares, pois a dedicação é exclusiva ao ensino.

Veiga (2006) defende a formação do futuro universitário articulando conhecimento da área específica e conhecimentos pedagógicos para que eles possam compreender e realizar, efetivamente, um trabalho que contemple a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, indispensável à atividade reflexiva e problematizadora e inerente a docência.

A docência também foi considerada pelos pós-graduandos como uma atividade inerente ao processo educativo realizado tanto na educação básica quanto na educação superior. Entretanto, com relação a “formação de professores”, a concepção deles, em geral, restringiu-se a formação para magistério na educação básica. Poucos identificaram e defenderam a importância da formação docente no ensino superior, como se a formação específica para o magistério nesse nível fosse algo supérfluo, ou mesmo, desnecessário. Tal representação evidencia, por um lado, o desconhecimento sobre as especificidades do trabalho docente e, por outro, a desvalorização do conhecimento pedagógico (CAMPOS, 2010).

De acordo com Anastasiou e Pimenta (2002), a maioria das instituições de ensino superior no Brasil, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico sobre processo de ensino/aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula. As autoras avaliam que os pesquisadores dos vários campos do conhecimento (historiadores, químicos, filósofos, biólogos, cientistas políticos, físicos, matemáticos, artistas, etc.) e os profissionais das várias áreas (médicos, dentistas, engenheiros, advogados, economistas, etc.) adentram o campo da docência no ensino superior como decorrência natural dessas suas atividades e por razões e interesses variados; trazem consigo imensa bagagem de conhecimentos nas suas respectivas áreas de pesquisa e de atuação profissional, na maioria das vezes não se questionaram sobre o que significa ser professor. Do mesmo modo, as instituições que os recebem já dão por suposto que o são, desobrigando-se, pois, de contribuir para torná-los (ANASTASIOU E PIMENTA, 2002).

Com relação ao aprendizado da prática docente constatou-se que, a partir dos dados da pesquisa, os pós-graduandos que declararam ter experiência como professores no ensino superior, referem-se a dois momentos: a experiência em sala de aula como alunos e como professores. Segundo as representações dos mestrandos e doutorandos a linha que separa essas duas experiências é muito tênue (CAMPOS, 2010).

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

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

Os mestrandos e doutorandos, que exercem a atividade docente, tanto na rede pública como privada de ensino superior declaram que aprenderam “na marra a dar aulas”. Afirmaram que as aulas que conseguiam programar eram a “imagem e semelhança” das aulas que haviam tido na graduação. Outros relataram que foram aprendendo a “dar aulas” a partir das primeiras experiências, no convívio com seus pares e pela repetição de ações vivenciadas como alunos

(modo de agir, falar, vestir, organização do trabalho, etc.). Esse aprendizado não é fruto de processos de formação específica para a docência; é, muito mais, resultado da acumulação representações de docência que a eles se agregam por meio das experiências escolares vividas e que se transforma em saber a ser utilizado na hora em que são desafiados a ensinar de maneira sistematizada (CAMPOS, 2010).

No caso dos pós-graduandos entrevistados, estas experiências são a principal, se não as únicas fontes de formação inicial para a docência e é com base nelas que pensam então estar “preparados” para iniciarem suas carreiras. Apesar de acreditarem estarem “aptos” para assumirem a docência, os pós-graduandos bacharéis nas diferentes áreas do conhecimento, com experiência docente, foram unânimes ao declararem que aprenderam a ser professores de forma drástica, pois não tiveram “oficialmente” nenhum contato com conhecimentos pedagógicos na graduação e na pós-graduação. Não obstante, pós-graduandos da área das ciências exatas declaram que haviam trabalhado como professores, em disciplinas como matemática, física e química no ensino médio de escolas da rede particular de ensino, apesar de não terem nenhuma formação que os habilitasse, pedagógica e legalmente, para exercerem a docência nesse nível de ensino (CAMPOS, 2010).

Já os mestrandos e doutorandos que tinham experiência docente no ensino superior e que cursaram licenciaturas, relataram que aprenderam a ensinar a partir das experiências cotidianas em sala aula. Foram categóricos ao afirmarem que o curso de licenciatura mal os preparou para o exercício da docência na educação básica. Assumiram que pouco se dedicaram às “disciplinas pedagógicas” e equivocadamente associaram conhecimentos pedagógicos com Didática e esta com técnicas de ensino, como se fossem a mesma coisa. Atribuíram as dificuldades enfrentadas no exercício da docência ao desinteresse dos alunos, aos problemas organizacionais das instituições e a baixa valorização econômica e social da docência (CAMPOS, 2010).

Anastasiou e Pimenta (2002, p. 190-196) afirmam que a formação atualmente oferecida aos pós-graduandos os separa de qualquer discussão sobre a dimensão pedagógica da formação para a docência no ensino superior, desconsiderando, inclusive, que os elementos-chave do processo de pesquisa (sujeitos envolvidos, tempo, conhecimento, resultados e métodos) não são os mesmos necessários à atividade de ensinar, e elaboram uma comparação entre as características dos elementos constituintes de cada atividade. As autoras salientam que, para além da docência, espera-se dos professores seu envolvimento na administração e gestão em seus departamentos, na universidade, tomando decisões sobre currículos, políticas de pesquisa e financiamento, não apenas no seu âmbito, mas também no âmbito dos sistemas públicos estaduais, do sistema nacional de educação e das instituições científicas de fomento, de políticas de pesquisa, de ensino e de avaliação, aspectos que, de maneira geral, não são contemplados no processo de formação profissional do docente do ensino superior.

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

Da análise do conjunto de dados apresentados é possível afirmar que a prática, por si só, não supre o domínio dos conteúdos específicos de forma satisfatória e não oferece, de forma sistematizada e articulada, a base de conhecimentos que o professor necessita para ensinar, assim como para continuar seu processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional. O trabalho docente deve ser considerado em sua totalidade, pois não se reduz à soma das partes, mas sim em suas relações essenciais, em seus elementos articulados, responsáveis pela sua natureza, sua produção e seu desenvolvimento (CAMPOS, 2010).

Considera-se que docência no ensino superior requer formação profissional para seu exercício, ou seja, conhecimentos específicos para exercê-la adequadamente ou, no mínimo, a aquisição de conhecimentos e habilidades vinculadas à atividade docente para melhorar sua qualidade, porque compete ao professor duas responsabilidades básicas: formar profissionais para diversificadas áreas de atuação, inclusive formar futuros professores para a Educação Básica e gerar conhecimentos em suas área de conhecimento.

Alguns doutorandos evidenciaram o desapontamento com a pouca ou inexistente preocupação dos programas de pós-graduação com a formação para a docência, no que se refere a formação pedagógica, tanto nos cursos de mestrado ou doutorado quanto no início de suas carreiras como professores nas instituições de ensino superior onde atuam. Acredita-se que esse é um ponto a ser explorado com a perspectiva da institucionalização de programas de formação para a docência tanto nos programas de pós-graduação *stricto sensu* quanto nas Instituições de Ensino Superior.

Acredita-se que uma “preparação” para docência no ensino superior é insuficiente, assim como é insuficiente que a formação profissional do professor restrinja-se ao conhecimento específico de sua área de estudos e atuação. É preciso mais! Ser bacharel, licenciado, especialista, mestre, doutor e pós-doutor não garantem a assunção de uma profissão que tem campo epistemológico específico que orienta e configura o seu saber e o seu fazer docente. Considera-se essencial que as atividades formativas para a docência do ensino superior precisem estar vinculadas a cursos

de pós-graduação, tal como exige a LDB 9394/96, mas que de fato contribuam para a formação de docentes conscientes de sua atuação como professores, como profissionais, como formadores de outros profissionais. Entretanto, partir das evidências encontradas na pesquisa de doutorado, pode-se aferir que o ideário e as teorias pedagógicas ainda não são prioridade nos cursos responsáveis pela formação para a docência no ensino superior. É necessário (re)pensar a formação dos docentes do ensino superior que contemple a especificidade epistemológica deste nível de ensino, sem a qual, a docência em seu sentido *lato* e *stricto* se perde, da mesma forma como se perdeu o sentido e o significado da formação docente na pós-graduação. Instaura-se uma lacuna, um hiato e, conseqüentemente, a marca humana da docência no ensino superior se perderá.

Considerações Finais

Ao longo do texto destacou-se a pouca importância direcionada à formação pedagógica nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. O referencial teórico estudado e os dados encontrados na pesquisa realizada permitem afirmar que, tanto no âmbito legal quanto na dimensão histórica e cultural, a formação foi substituída pela preparação para a docência no ensino superior. Entretanto, essa preparação não acontece de fato, pois os conhecimentos pedagógicos específicos à formação para a docência do ensino superior não estão presentes nos cursos de pós-graduação.

A formação para a docência ainda acontece de forma tácita e artesanal. Os conhecimentos específicos da docência são considerados desnecessários, pois os saberes da experiência discente são mais valorizados. Portanto, a formação pedagógica é preterida e é um hiato na formação e na profissionalização do professor do ensino superior brasileiro. Indicam a fragilidade na construção e constituição da identidade docente no ensino superior.

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

Não se postula o afastamento da formação dos conhecimentos específicos de área de atuação; pelo contrário, defende-se a possibilidade de se agregar a esses fundamentos um referencial, com campo epistemológico próprio e que contemple a formação pedagógica. Assim, a formação do docente para atuar no ensino superior deverá articular o que é próprio da função docente com

a realidade do trabalho da área específica e para além dela, possibilitando que situações de trabalho se convertam simultaneamente em situações de formação, pois a compreensão do conhecimento, de como ele é produzido, a quem se destina e a maneira como é socializado, bem como as mudanças que provoca na vida das pessoas devem constituir procedimentos de análise crítica nas ações do professor porque a concepção de conhecimento que ele tem, deve ultrapassar o âmbito de suas experiências constituídas na sala de aula e dos conteúdos específicos de sua área de atuação.

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

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

Insistir e investir na formação e na (re)valorização da docência!

Espera-se que as reflexões apresentadas nesse artigo somem-se a outras pesquisas já realizadas e contribuam para ampliar as reflexões teórico-metodológicas sobre a docência no ensino superior, enquanto um campo de profissional com estatuto firmado no ideário pedagógico e que de fato respeitem as peculiaridades e singularidades da formação da docência para o ensino superior.

Referências Bibliográficas

ANASTASIOU, Léa C. & PIMENTA, Selma G.(2002). *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez.

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

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

CAMPOS, Vanessa T. Bueno (2010). *Marcas indelévels da docência no ensino superior: representações relativas a docência no ensino superior de pós-graduandos de instituições federais de ensino superior*. Tese Doutorado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

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

- CUNHA, M. I. Formação docente e inovação: epistemologias e pedagogias em questão (2008). *Anais XIV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, 14. 2008. Porto Alegre. Recife: Edições Bagaço, v. 1. p.465-476.
- LEBEFVRE, H.(1983). *La presencia y la ausencia: contribución a la teoría de las representaciones*. México: Fondo de Cultura Económica.
- MEIRELES, Cecília (1982). *Viagem - Vaga música*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- MOROSINI, Marília Costa (2000). *Docência Universitária e os desafios da realidade nacional. Professor do Ensino Superior – Identidade, docência e formação*. Brasília: Inep/MEC, p. 11-20.
- SÁ-CHAVES, Idália (2001). Informação, formação e globalização: novos ou velhos paradigmas. In: ALARCÃO Isabel (org.). *Escola Reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: ArtMed.
- VEIGA, Ilma (2006). *Docência Universitária na Educação Superior*. Retirado em Janeiro, 14 de 2011 de http://www.naeg.prg.usp.br/gap/secoes/seminario/docencia_universitaria_na_educacao_superior.

6.22.

Título:

História de leitura: o que leem os professores universitários?

Autor/a (es/as):

Cardoso, Rosimeiri Darc [Faculdade de Apucarana]

Resumo:

Durante a formação nos cursos de graduação e em programas de pós-graduação, a leitura acompanha os professores universitários, tornando-se sua companheira. Contemplando as atividades acadêmicas, a leitura torna-se fundamental, já que sempre passamos pela leitura antes de realizar as produções escritas e outras atividades. Por outro lado, a história de vida de cada um revela quais motivos o impulsionaram à leitura ou o afastaram dela. Verificamos que muitos docentes acabam relegando a leitura a um segundo plano, tendo em vista as várias atividades relacionadas com a docência, fazendo apenas as leituras necessárias ao bom desempenho em sala de aula. Neste caso, não é dada oportunidade para outros tipos de leitura, quer para aquisição de novos conhecimentos ou ainda para deleite. A ideia central da pesquisa foi verificar os fatores que levam os docentes a se afastarem da leitura e trabalhar as fragilidades