

6 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR

*Eliane Terezinha Giacomelli
Márcia Ap. Hoffmann Cheffer
Patrícia do Nascimento da Silva
Queli Ghilardi Cancian*

Vivemos em uma era na qual é preciso repensar a Educação. Com a revolução tecnológica da produção e da socialização do conhecimento, informações e oportunidades de aprendizagem antes restritas quase exclusivamente ao âmbito das universidades passaram a estar disponíveis na internet, o que ampliou a quantidade de pessoas com possibilidade de acesso a tais conteúdos, independente de um vínculo formal com uma Instituição de Ensino Superior (IES). Essa mudança, e os diversos aspectos das relações sociais e a própria Ciência sobre os processos de ensinar e aprender vêm contribuindo para que o papel do professor como mero transmissor de conhecimento seja questionado, surgindo, então, novas exigências para atuação docente (MASETTO, 2012).

Com efeito, essa realidade apenas recrudescer a demanda pela estruturação de uma formação de professores para o magistério superior. Nesse contexto, o objetivo deste capítulo é descrever como ocorre a formação de professores do Ensino Superior no Brasil, quais as suas limitações, o que precisa ser melhorado e como as avaliações podem servir como aliadas no auxílio desenvolvimento de professores.

FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR

A política de formação de professores surgiu na França, no século XIX. Países como Itália, Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos seguiram o movimento francês. No Brasil, a preparação de professores surgiu apenas após a independência, já no século XIX (SAVIANI, 2009).

Ao longo da história, a formação de professores tem passado por sucessivas reformas. A partir do século XX, por exemplo, autores destacam que a Educação, de modo geral, e a formação de professores, em particular, acirraram sua subserviência às demandas hegemônicas do capital, atendendo a necessidades da sociedade capitalista (SAVIANI, 2009; MARTINS; DUARTE, 2010).

Na esteira dessas reformas, o processo de globalização afetou de modo expressivo as políticas educacionais, em razão das mudanças que impôs nos contextos social, econômico, político, tecnológico e cultural. As inúmeras

transformações do mundo moderno têm ocorrido rapidamente, modificando o modo que pensamos, interagimos, agimos, comunicamos, ensinamos, avaliamos e compreendemos o mundo que nos cerca (SILVA, 2006; PRIESS, 2012). Segundo Maffesoli (2005), todas as mudanças sinalizadas influenciam os processos de ensinar e de aprender.

Para Campos (2018), a escola contemporânea se vê diante dessas transformações das sociedades capitalistas, tendo a necessidade de corresponder às demandas da sociedade. Por essa razão, pensar a Educação implica avaliar múltiplas dimensões da realidade econômica, social e cultural de um país. O processo de formação do professor, nesse contexto, assume uma importância crucial, pois possibilita ao professor o aprendizado sobre qual a sua função social e sobre como promover aprendizagens em face desse complexo cenário sinalizado anteriormente. Além disso, trata-se de uma oportunidade para a articulação entre a teoria e a prática (VÁSQUES, 1997).

De acordo com Almeida (2006), a formação “[...] pressupõe crescimento pessoal e cultural, não na perspectiva de uma construção apenas técnica, mas sim de desenvolvimento reflexivo, uma vez que o sujeito tem de contribuir com o processo de sua própria formação.” (ALMEIDA, 2006, p. 178). Complementando as palavras da autora, pensar a formação do professor requer também considerar os domínios da ciência, da técnica e da arte da profissão docente. Adicionalmente, torna-se necessário que o professor desenvolva valores e habilidades sociais. Em maior ou menor grau, o Estado brasileiro tem programas estruturados de formação de professores da Educação Básica nas instituições de Ensino Superior, bem como alguns programas de formação continuada. Não obstante, como lidam com todas essas demandas e como ocorre a formação de professores que pretendem lecionar no Ensino Superior?

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN - (BRASIL, 1996), para tornar-se um professor universitário no Brasil, é desejável que o profissional faça um curso de pós-graduação, preferencialmente *stricto sensu*. Nesses cursos, o professor tende a ser formado como um especialista em determinada área do conhecimento e pesquisador em determinada linha de investigação. Embora seja uma formação de qualidade nos aspectos citados, a verdade é que tem sido insuficiente para garantir que o professor tenha aprendido a ensinar (GUAZZI; LAURENTI, 2015).

Uma das indicações dessa insuficiência pode ser encontrada em análises críticas sobre a formação de professores do magistério superior. Neuenfeldt (2006), por exemplo, destaca que a formação de professores

do Ensino Superior tem gerado preocupações pela falta de preparo desses profissionais. Isso nos preocupa muito, pois estamos falando de profissionais responsáveis pela capacitação dos novos quadros de recursos humanos em áreas tão diversas e estratégicas para o país quanto a Medicina e a Engenharia.

Além disso, o Ensino Superior destaca-se por formar profissionais que não terão apenas uma atuação técnica, mas orientada por uma avaliação crítica da realidade para, a partir dela, propor intervenções cientificamente fundamentadas e orientadas por necessidades concretas da sociedade. Para tanto, professores do Ensino Superior, ao exercerem a sua função, transcendem os limites das salas de aula, assumindo o desafio de transformar os discentes em agentes pensantes, capazes de entender a necessidade de buscarem constantemente novos conhecimentos. A construção dos saberes se constitui em um processo dinâmico de ensino-aprendizagem, não somente durante a formação acadêmica, mas ao longo de sua vida social e profissional (FRAGELLI; CARRASCO; AZEVEDO, 2012).

Ressalta-se que, no processo de formação docente, as propostas pedagógicas devem garantir espaço para que as experiências do professor sejam refletidas criticamente sobre as práticas e as trajetórias já vividas e experimentadas, abrindo oportunidade de relacionar o passado e o presente com o futuro, ampliando o saber e o saber fazer (KRAMER; LEITE, 1998).

Além da formação inicial, é necessário considerar outras modalidades de formação, dentre elas, a formação como parte do trabalho, o que se dá a partir de avaliações formativas do desempenho profissional. Cassettari (2014) argumenta que a qualidade do professor é algo essencial para que a Educação tenha bases sustentáveis de real qualidade. As avaliações, nesse contexto, surgem como forma de verificar a qualidade da Educação realizada a partir do trabalho de um professor específico, sem a função ou a pretensão de puni-lo. As avaliações servem de parâmetro para orientar e reconhecer as contribuições meritórias dos professores, bem como ajudá-los quando têm dificuldades, e não somente para questões burocráticas como contratação, efetivação, promoção e demissão. Vieira-Santos e Henklain (2017) destacam que os métodos avaliativos podem influenciar no aumento da frequência de “boas práticas de ensino”, isto é, aquelas que favorecem o aprendizado.

Destacamos que as avaliações são uma realidade jurídica, faltando apenas incorporar nesses processos a noção de que a sua principal função é o aperfeiçoamento do trabalho docente. Note-se que dizemos que avaliações são uma realidade jurídica porque inúmeras leis, especialmente no contexto das instituições públicas de ensino, mencionam a obrigatoriedade das avaliações. Por exemplo, a Lei nº 10.861/2004, no Art. 4º, faz referência à avaliação do docente: “A avaliação dos cursos de graduação tem por objetivo

identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica.” (BRASIL, 2004, art. 4).

Notamos, desse modo, que avaliar o desempenho de docentes nas universidades pode contribuir com o aperfeiçoamento do trabalho docente, sendo mais uma oportunidade de formação profissional em serviço/continuada. Lembramos ainda que avaliar não é o mesmo que medir, porque envolve mais aspectos além desse. O principal é que há uma necessidade de se fornecer *feedback* ao professor, para que ele se corrija e melhore seu desempenho, não bastando apenas informar a sua nota ou classificação no processo de avaliação de desempenho.

Adicionalmente, para que o professor aperfeiçoe efetivamente o seu desempenho, não basta um bom *feedback* decorrente de uma boa avaliação. É preciso também que o professor tenha acesso a condições apropriadas de trabalho. Elas envolvem condições dignas de vida, de trabalho, de projetos de formação permanente concebidas por políticas públicas sólidas que garantam a formação cultural e continuada dos professores, assegurando a renovação do conhecimento e a construção dos saberes (KRAMER; LEITE, 1998).

Em cada componente ou possibilidade de formação docente, a qualidade é algo essencial. Para Gadotti (2010), qualidade significa:

[...] Melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas. Na educação, a qualidade está ligada diretamente ao bem-viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo (GADOTTI, 2010, p.7).

Outro aspecto a ser abordado diz respeito à valorização dos professores. Existe um processo histórico de perdas de direitos e de condições inadequadas de trabalho que sugerem uma desvalorização da profissão de professor no Brasil. Ou seja, precisam existir processos de valorização do professor com vistas ao reconhecimento do docente pela relevância do seu papel social e de autoconfiança, não só no âmbito científico, mas de reconhecimento do professor pelas suas conquistas em sala de aula (GUILHARDI, 2002).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste capítulo foi descrever como se dá a formação de professores e como a avaliação de desempenho pode ajudar na formação

docente. Notamos que novos paradigmas e desafios vêm surgindo para o professor, mediante tendências advindas da sociedade da informação e do conhecimento. Nesse cenário, universidades e professores necessitam reelaborar a percepção de que uma de suas atribuições, no sentido mais amplo, é contribuir para a preparação das novas gerações que conduzirão o país, a sociedade, a educação, aspectos que vão além do papel de preparar profissionais para o mercado, alcançando uma atuação mais ampla no que diz respeito às necessidades da sociedade a partir do conhecimento científico aprendido.

Ao considerarmos o estudo realizado, constatamos que não existe uma fórmula para se tornar um excelente profissional em Educação. No entanto, existem elementos concretos e viáveis de implementação, que podem contribuir na preparação/capacitação/formação do professor para o cumprimento de suas funções. Assim, a formação de professores parece consistir em um dos mais urgentes temas da Educação no Brasil, já que professores são essenciais para que se possa ter, de fato, uma Educação de qualidade e efetiva. Concluímos também que, mediante a importância e o papel do professor, é necessário repensar a sua formação inicial e continuada, bem como o processo de avaliação de desempenho, de modo a contribuir efetivamente com uma Educação universal e de qualidade.

Destacamos a importância de se reestruturar o processo de formação de professores, de modo que as necessidades socioculturais e o desenvolvimento científico sejam atendidos, desenvolvendo conhecimento útil na construção dos saberes, por meio da formação de professores qualificados e competentes para atuar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I. Apontamentos a respeito da formação de professores. *In*: BARBOSA, R. L. L. **Formação de Educadores**: Artes e técnicas, ciências e políticas. São Paulo: Editora UNESP, 2006. p. 177-188.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, [1996]. Disponível em: <https://goo.gl/gV5DSw>. Acesso em: 05 out. 2019.

BRASIL. SINAES. **Lei nº 10.861/2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, [2004]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm. Acesso em: 25 mar. 2019.

CAMPOS, T. A. **O caleidoscópio do processo de saúde e doença na percepção de professores do ensino médio dos colégios públicos do município de Cascavel/PR**. 2018. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado); Centro de Educação, Comunicação e Artes; Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018.

CASSETTARI, N. Avaliação de professores: Uma questão de escolhas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 166-197, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/ea/article/view/2829/2702>. Acesso em: 08 abr. 2019.

FRAGELLI, C. M. B.; CARRASCO, L. B. Z.; AZEVEDO, M. A. R. de. A Formação do Professor Universitário: Aspectos históricos e explorações futuras. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2014, SOROCABA-SP, **Anais [...]**. Sorocaba: UNISO, 2014.

GADOTTI, M. **Qualidade na Educação**: Uma nova abordagem. Editora Paulo Freire. São Paulo, SP. 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3g74Q9F>. Acesso em: 22 ago. 2019.

GUILHARDI, H. J. Autoestima, autoconfiança e responsabilidade. *In*: BRANDÃO M. Z. S.; CONTE, F. C. S.; MEZZARROBA, S. M. B. (org.). **Comportamento Humano**: Tudo (ou quase tudo) que você precisa saber para viver melhor. Santo André: ESETEC Editores Associados, 2002. p. 63-98.

KRAMER, S.; LEITE, M. I. F. P. **Infância e Produção cultural**. Campinas (SP): Papyrus Editora, 1998.

MAFFESOLI, M. **O Mistério da Conjunção**: Ensaio sobre comunicação, corpo e socialidade. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MARTINS, L. M.; DUARTE, N. **Formação de Professores**: Limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/2E8ENSi>. Acesso em: 23 mar. 2019.

MASETTO, M. T. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Grupo Summus Editorial, 2012.

NEUENFELDT, M. C. Formação de Professores para o Ensino Superior: reflexões sobre a docência orientada. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO: CONFLUÊNCIAS, v. 2, 2006. **Anais [...]**. p. 01-07, Santa Maria: FACOS-UFSM, 2006.

PRIESS, F. G. **Características do estilo de vida e da qualidade de vida dos professores universitários de instituições privadas de Foz Iguaçu e região.** 2012. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/26495>. Acesso em: 08 jul. 2019

SAVIANI, D. Formação de Professores: Aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas (SP), v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SILVA, R. da. **Características do estilo de vida e qualidade de vida de professores do ensino superior público em Educação Física.** 2006. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2006.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2ª ed., 1997.

VIEIRA-SANTOS, J; HENKLAIN, M. H. O. Contingências sociais que dificultam o engajamento do professor universitário em relações de qualidade com seus alunos. **Perspectivas em Análise do Comportamento**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 200-214, 2017. Disponível em: <https://www.revistaperspectivas.org/perspectivas/article/view/281>. Acesso em: 18 fev. 2020.