

DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Resumo: *Este trabalho é resultado de uma pesquisa que verifica a existência da formação pedagógica na formação de docentes dos cursos de engenharia civil, engenharia da produção e engenharia da computação uma vez que, a princípio, seria esta a formação por meio da qual os professores que atuam nos níveis anteriores de ensino são identificados e reconhecidos, ou seja, se profissionalizam, e como essa formação é vista pelos docentes. A coleta de dados foi realizada por meio de um levantamento com docentes de uma faculdade privada. Devido à formação acadêmica dos entrevistados, decorrente da exigência para o ingresso na instituição, foi possível constatar uma inegável contribuição da formação voltada para a pesquisa no trabalho docente. Porém, também é perceptível a necessidade e o desejo de uma formação voltada para o ensino, que contribua efetivamente no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem e consequentemente para seu bom desempenho na função docente.*

Palavras-chave: *docência no ensino superior, formação pedagógica, trabalho docente.*

1 INTRODUÇÃO

O Censo da educação superior 2016 registrou um total de 353.082 docentes, correspondentes a 384.094 funções docentes, os quais representam vínculo institucional. Mantém-se a tendência de crescimento do número de funções docentes em exercício, dos quais 214.550 (55,9%) estão vinculadas a IES privadas e 169.544 (44,1%) a IES públicas¹.

Em virtude desse crescimento no número de funções docentes, segue-se consequentemente a necessidade de um maior número de profissionais para atuar, nesta função, no ensino superior. Então, quem são esses profissionais? O que é necessário para atuar nesta função?

Analisando a legislação vigente vê-se que a formação exigida para o ingresso na docência do ensino superior é estabelecida pela Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). O art. 66, da LDB, diz que a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. A exigência do título acadêmico poderá ser suprimida, pelo notório saber se reconhecido por universidade com curso de doutorado em áreas afim. Outro ponto que cabe aqui ressaltar é o que diz o art.65. Nele, excetuam-se para a formação docente da educação superior, trezentas horas mínimas de prática de ensino.

Já, para a Educação Básica, as exigências legais, tanto para a definição do locus de formação, quanto para o exercício profissional, estão regulamentadas através de diretrizes, o que não acontece para o Ensino Superior. Portanto, neste nível de ensino a formação pedagógica e a prática de ensino, bem como um locus para que aconteçam, ainda é uma lacuna a ser preenchida.

Na ausência de uma formação específica para o docente de nível superior, "este docente estaria sendo incluído nos "programas de educação continuada", voltados aos docentes dos

¹Resumo Técnico do Censo da Educação Superior de 2016. Retirado em Abril 27, 2018 de
<https://abmes.org.br/arquivos/documentos/censo_superior_tabelas.pdf>

diversos níveis, mas que não têm qualquer referência aos aspectos didático-pedagógicos." (VASCONCELOS, 2000)

Vários são os estudos que apontam para uma preocupação quanto à formação didático-pedagógica dos docentes do ensino superior (Masetto, 1998; Morosini, 2000; Cunha, 2007; Enricone, 2008; Pimenta, 2009), tanto por parte dos próprios docentes, quanto por parte das instituições em que eles atuam. No entanto, até o momento nenhum deles provocou uma mudança normatizada e efetiva das exigências para o ingresso ou permanência na docência do ensino superior.

Seriam a formação pedagógica e a prática de ensino as características definidoras deste grupo de profissionais que atuam no ensino superior? Se não as possuem, seriam dispensáveis para o exercício da função docente neste nível de ensino? Quais as dificuldades encontradas no exercício da docência em sala de aula no ensino superior?

Diante da inexistência de uma formação didático-pedagógica para exercer a docência no ensino superior e a formação que a legislação estabelece para que docentes atuem na função docente no ensino superior, levantamos algumas informações para caracterizar quem à frente das salas de aula das inúmeras IES existentes por todo o país, e mais especificamente, aqui em Maceió, nos cursos de engenharia e que dificuldades são encontradas por esse profissionais no processo ensino-aprendizagem.

2 FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

A necessidade da formação docente já fora recomendada por Comenius, no século XVII, quando foi instituído o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores. (SAVIANI, 2009). No entanto, uma resposta institucional, à questão da formação de professores, só foi obtida após a Revolução Francesa, quando se colocou o problema da instrução escolar. "É daí que deriva o processo de criação de Escolas Normais com instituições encarregadas de preparar professores" (SAVIANI, 2009).

No Brasil, a resposta a esta questão aconteceu após a independência. Nos dois séculos seguintes se processaram várias transformações nesse contexto, configuraram-se dois modelos de formação de professores:

- a) modelo dos conteúdos culturais-cognitivos: para este modelo, a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar.
- b) modelo pedagógico-didático: contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico didático (SAVIANI, 2009).

No primeiro modelo a formação de professores propriamente dita se baseia na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar e considera-se que a formação pedagógico-didática virá como consequência do domínio dos conteúdos do conhecimento organizado, sendo obtida na própria prática docente ou pelo treinamento em serviço.

Contrapondo-se a esse modelo, no outro, a formação de professores só se completa com o eficaz preparo pedagógico-didático. Assim, além da cultura geral e da formação específica na área de conhecimento correspondente, as instituições responsáveis por esta formação, devem assegurar, por meio da implantação de uma grade curricular organizada e sistematizada, a preparação pedagógico-didática, sem a qual não estará formando professores.

Em relação aos modelos descritos anteriormente, constata-se que o primeiro predominou nas universidades e demais instituições de ensino superior que se incumbiam da formação dos professores secundários, ao passo que o segundo tendeu a predominar nas Escolas Normais, ou seja, na formação dos professores primários. No entanto, a universidade nunca se

preocupou com a formação específica, isto é, com o preparo pedagógico-didático dos professores. A exceção fica por conta das licenciaturas, que formam professores para atuar na educação básica.

Para uma melhor compreensão, SAVIANI (2009), situa a universidade configurando-a na contemporaneidade a partir de três elementos que estão interligados: o Estado, a sociedade civil e a autonomia da comunidade acadêmica. Sobre cada um prevalece um modelo respectivamente considerado: napoleônico, anglosaxinônico e prussiano.

A predominância do modelo napoleônico levou as universidades, induzidas pelo Estado, a se unificar estruturalmente sob um ordenamento comum e com os mesmos currículos formativos, centrados nos conteúdos culturais-cognitivos, dispensando-se qualquer preocupação com o preparo pedagógico-didático.

Para SAVIANI (2009), apesar da influência em nível organizacional do modelo anglosaxinônico, o modelo que prevalece nas universidades brasileiras é o napoleônico, que suscita também a escola secundária o papel de distinção de classes. Consequentemente, não poderia faltar ao *ethos* dos professores universitários brasileiros, certa depreciação do aspecto pedagógico.

Atualmente, a concepção de docência está expressa na da Resolução CNE/CP n.1/2006 Art. 2º e deve ser compreendida como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, estabelecido em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. Logo, a docência deixa de ser entendida no sentido restrito do ato de ministrar aulas, uma vez que se articula à ideia de trabalho pedagógico, a ser desenvolvido em espaços escolares e não escolares.

Para ANASTASIOU & PIMENTA (2002), deve-se reconhecer a docência como campo de conhecimentos específicos, sendo configurados pelos conteúdos: das diversas áreas do saber e do ensino; os conteúdos didático-pedagógicos, diretamente relacionados ao campo da atividade profissional; os conteúdos relacionados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional e os conteúdos ligados ao sentido da existência humana.

2.1 Metodologia e análise dos dados

Em nosso estudo, a proposta foi verificar o a existência da formação pedagógica dos profissionais que estão no exercício da função docente no ensino superior privado, bem como quais dificuldades encontram em sala de aula, identificando o perfil destes sujeitos, a formação, a qualificação e sua dificuldade diante o desafio de atuar como docente participando do processo ensino-aprendizagem.

O estudo foi desenvolvido por meio de um levantamento de dados obtido com o envio de um questionário nos meses de março e abril de 2018 aos docentes dos cursos de engenharia civil, engenharia de produção e engenharia da computação, ofertados por uma Instituição de Ensino Superior (IES), localizada em Maceió/AL. O questionário foi enviado, aos 44 docentes que no momento da pesquisa estavam vinculados aos cursos de engenharia, via email, utilizando-se para isso um dos aplicativos do *Google Docs*. O aplicativo possui recurso de não identificação da origem dos dados, o que foi realizado, preservando desta forma a identificação dos participantes da pesquisa. Foram obtidas 32 respostas que representam 72,2% da população previamente definida. Como número de respostas ficou acima de 30 elementos podemos considerar a validade dos dados obtidos.

2.2 Gênero e faixa etária

Dentre os sujeitos entrevistados, 9 eram do sexo feminino e 23 do sexo masculino. O resultado obtido reflete a prevalência do sexo masculino no corpo docente dos cursos de engenharia. Quanto à faixa etária verificou-se que, as faixas até 30 anos e entre 31 e 40 anos obtiveram uma maior concentração revelando um corpo docente predominantemente jovem. Os gráficos 1 e 2 a seguir, nos auxiliam a visualizar melhor os dados obtidos.

Gráfico 1

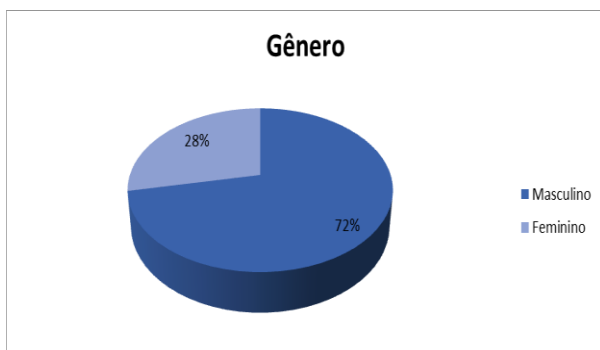
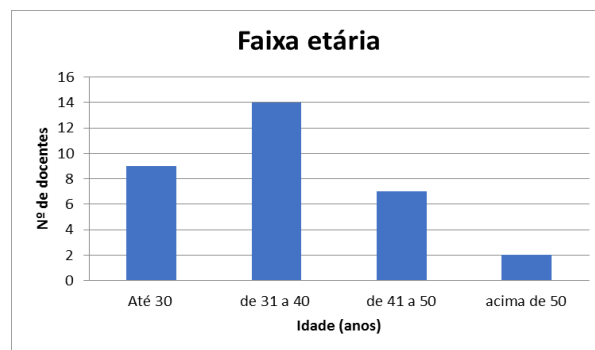


Gráfico 2



2.3 Formação acadêmica e atuação profissional

Gráfico 3

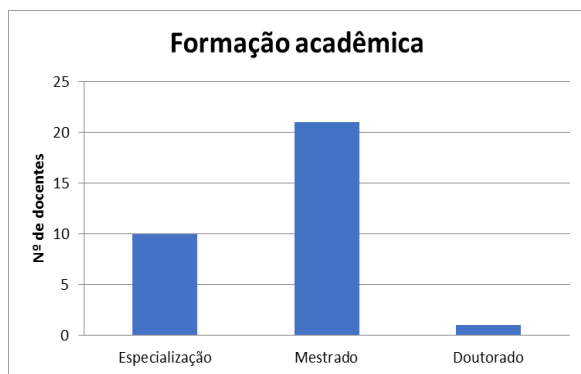


Gráfico 4

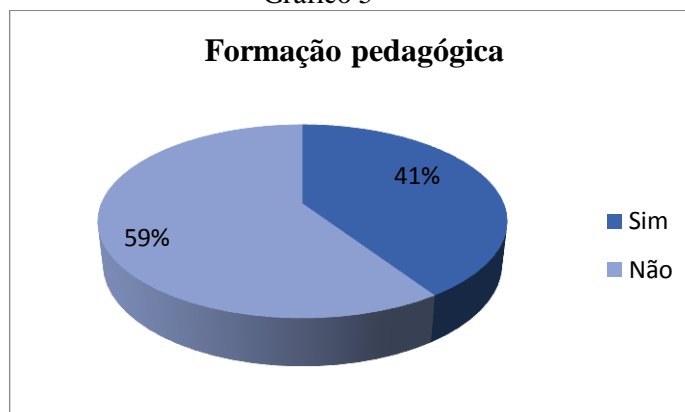


Podemos verificar que a titulação *stricto sensu* predomina o que pode ser interpretado como um pré-requisito na contratação dos docentes, seguindo dessa forma recomendação de qualificação do corpo docente prevista na LDB. Observa-se também que ser professor não é uma profissão única dos que ocupam a função docente. O que comprova estudos anteriores que identificam a importância do quadro docente ser composto por profissionais que estejam inseridos também no mercado profissional, trazendo para discentes sua experiência profissional.

2.4 Formação pedagógica e docência

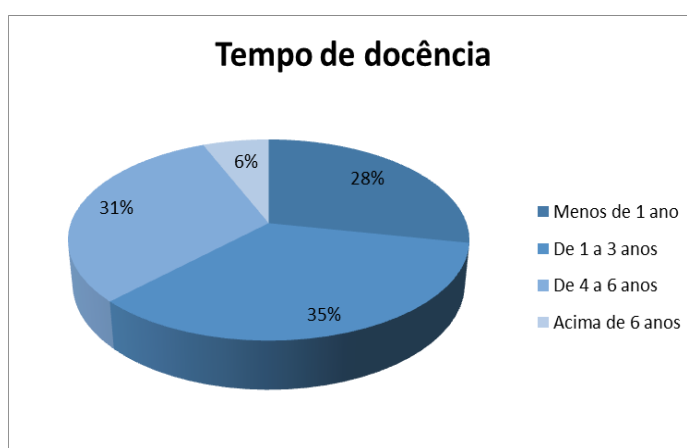
Quando questionados se já haviam participado de alguma formação pedagógica na área de educação antes de ingressar na docência a maioria respondeu que não, refletindo possivelmente sua não realização, por não ser uma obrigatoriedade para o ingresso no exercício da docência nesse nível de ensino.

Gráfico 5



Quanto ao tempo em que exercem a docência no ensino superior as respostas obtidas revelam que a maioria 94% possuem experiência docente de mai de 1 ano e apenas 6% possui menos de ano de experiência.

Gráfico 6



Quando questionados se sentiam preparados para exercer a função docente, diante das exigências, para o exercício dessa função todos responderam sim. No entanto, quando questionados sobre qual área possuíam maior dificuldade no exercício da docência respostas revelaram que dificuldades existem apesar do sentimento de preparação para atuação na função. A seguir algumas das respostas enviadas:

“Avaliação do aluno”

“Conseguir a concentração dos discentes”

“Fazer o aluno se interessar em buscar o conhecimento, neste caso tem haver com a Didática.”

“Uso excessivo de celulares durante a aula.”

“Na consolidação dos conceitos que servem como embasamento para as disciplinas. Em alguns casos o(s) aluno(s) tem dificuldade em conteúdos já vistos que são base para as disciplinas lecionadas.”

“Práticas pedagógicas”

“Nivelamento da aprendizagem.”

“Uso excessivo do celular por parte dos alunos.”

“Elaboração de material para a revisão de conteúdo.”

As respostas revelam dificuldade em várias áreas. A avaliação do processo ensino-aprendizagem é uma variável importante e complexa, pois em geral turmas são heterogêneas e essa diferença deve ser trabalhada pelo professor. O aluno que atualmente ingressa na rede particular de ensino superior privado vem em busca de sua formação nesse nível de ensino, mas trás uma enorme deficiência de conteúdos dos níveis de ensino anteriores, além de vir também, quando em cursos noturnos, exausto da jornada de trabalho diária. Fazer com que aluno tenha interesse no momento da aula, dispensando toda sua atenção ao professor não é tarefa fácil. O professor precisa estar preparado para enfrentar essa situação, de modo a não comprometer conteúdos que devem ser vistos na disciplina que leciona. E ainda, com o avanço da tecnologia, aulas expositivas continuam sendo necessária, mas professor precisa também buscar meios para que o uso dessas ferramentas venha a contribuir no processo de ensino-aprendizagem.

Sobre a oferta de cursos de formação e práticas docente para minimizar dificuldades encontradas, 97% dos docentes afirmaram que as participações em tais cursos poderiam colaborar em suas atividades em sala de aula. Nesse ponto pode-se perceber mais uma vez que docentes estão abertos para participar de cursos de formação e que instituições podem contribuir ofertando uma formação continuada para que docentes possam elevar cada vez mais a qualidade do ensino.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar que tipo de formação seria a necessária para se atuar na função docente no ensino superior é um trabalho complexo, pois envolve um número significativo de variáveis nem sempre possível de captar com os instrumentos de pesquisa disponíveis. O intento de ouvir os professores para conhecer o que dizem, pensam, sentem e fazem, parece ser muito positivo, “se o que se pretende é descobrir, com eles, quais os caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade que se reverta em uma aprendizagem significativa para todos os alunos” (GATTI, 2011).

Porém, que não se deixe de investigar a formação inicial, pois esta ainda necessita de muito conhecimento sobre como formar professores competentes para atuar no mundo atual. Alerta também, para o fato de não se reforçar a ideia de que o professor é o único elemento no qual se deve investir para que a educação tenha uma melhoria na qualidade. Há de se investir também na valorização social da profissão, nas condições de trabalho, na infraestrutura das escolas, nas formas de organização do trabalho escolar, e na carreira, dentre outros. *ibidem* (2011).

E sobre o investimento nos professores, CAVALCANTE et al. (2010), ressaltam que nenhuma formação, por si só, garante o crescimento e o desenvolvimento profissional, qualquer que seja a categoria profissional se não forem proporcionadas condições apropriadas para o exercício do trabalho, e para o docente em especial, uma formação que o leve a compreender sua atividade de forma ampla, ou seja, levando-se em conta além dos aspectos pedagógicos, o plano social e político.

Respondendo aos questionamentos iniciais verificamos que a presença de uma formação voltada para a docência ou formação pedagógica, não é uma constante na formação dos profissionais investigados, e quanto às dificuldades encontradas no processo ensino aprendizagem, elas existem e acreditam que podem ser mitigadas com a participação em cursos de formação. É claro que a participação em cursos de formação por se só não é uma solução única, uma vez que não resolve por completo as dificuldades encontradas. Estas

sempre existirão já que o processo ensino-aprendizagem possui inúmeras variáveis que não dependem só da formação do professor. A de se considerar ainda que esta se refere a uma formação baseada em fundamentação teórica que deve vir acompanhada da experiência de sala de aula, e das condições para o desenvolvimento do trabalho docente. A prática de ensino acontece mesmo quando do ingresso na função e desenvolve-se baseada nos saberes adquiridos na vida escolar, ou seja, baseia-as nas experiências dos professores enquanto alunos.

Vimos então que existe uma necessidade, mesmo que implícita, de uma formação didático-pedagógica e de uma prática de ensino para que o exercício da função docente aconteça, fazendo-as se não indispensáveis, no mínimo, necessária aos que pretendem atuar na docência no ensino superior.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo; PIMENTA, Selma Garrido. Docência do ensino superior. São Paulo: Cortez, 2002.

DEMO, Pedro. Pesquisa: princípio científico e educativo. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GATTI, Bernadete A. ; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

BRASIL. Congresso. Senado.. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 27 mai. 2016.

MASETTO, Marcos. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In:_____. Docência na universidade. 6.ed. Campinas: Papirus, 1998, p. 9- 26.

BRASIL.Resolução CNE/CP n.1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, Licenciatura. Brasília: D.O.U de 16.05.2006. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 27 mai. 2016.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação. ANPED, v. 1, n. 40, jan./abr., 2009. p.143-155

VASCONCELOS, Maria Lúcia Marcondes Carvalho. A formação do professor do ensino superior. São Paulo: Pioneira, 2000.

TEACHING IN HIGHER EDUCATION

Abstract: *This work is resulted of a research that verifies the existence of the pedagogic formation in the teachers' of the courses of civil engineering formation, engineering of the production and engineering of the computation once, at first, it would be this the formation through which the teachers that act in the levels previous of teaching are identified and recognized, in other words, they become professional, and as that formation it is seen by the teachers. The collection of data was accomplished through a rising with teachers of a private university. Due to the interviewees' academic formation, due to the demand for the entrance in the institution, it was possible to verify an undeniable contribution of the formation returned for the research in the educational work. However, it is also perceptible the need and the desire of a formation returned for the teaching, that contributes indeed in the development of the process teaching-learning and consequently for his/her good acting in the educational function.*

Key-words: *teaching in the higher education, pedagogic formation, educational work.*