REFERÊNCIAS

AIELLO-VAISBERG, T. M. J. **Investigação de representações sociais**. In: TRINCA, W. (org). Formas de investigação clínica em psicologia. São Paulo: Vetor, 1997.

ARIES, P. **História social da infância e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 2001.

ARNHEIM, R. **Consideraciones sobre la educación artística**. Barcelona: Paidós, 1999.

AZEVEDO, F. A. G. **Arte e inclusão: construindo uma pedagogia crítica**. Anais XIV Congresso da Federação de Arte Educadores do Brasil. UFG, Goiânia, abril de 2003.

BARBOSA, A. M. T. B. (Org.). **Ensino da arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BARBOSA, A. M. T. B. **A imagem no ensino de arte**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BARBOSA, A. M. T. B. **Teoria e prática da educação artística**. São Paulo: Cultrix, 2003.

BAUSBAUM, R. **Quatro teses sobre a arte na sociedade de controle**. Rio de Janeiro, Mestrado em História da Arte: PUC-RJ, mimeografado, 1988.

BOSSA, N. A;; OLIVEIRA, V. **Avaliação psicopedagógica da criança de 7 a 11 anos**. Petrópolis: Vozes, 2001.

BOSSA, N. A.; OLIVEIRA, V. M. B. (orgs). **Avaliação psicopedagógica do adolescente**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. PCN - **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. RCNEI. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. PCN. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. LDBEN. Lei nº. 9394/96. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional** IN: Diário Oficial da União, Ano CXXXIV, nº. 248, 23.12.96, p. 27833-27. 841.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos Naturais e Planejados**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

BUCK, J. N. H-T-P. **Casa-árvore-pessoa, técnica projetiva de desenho: manual e guia de interpretação**. Trad.: Renato C. Tardivo. São Paulo: Vetor, 2003.

BUORO, A. B. **O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CAMPOS, D. M. S. **O teste do desenho como instrumento de diagnóstico da personalidade: validade, técnica de aplicação e norma de interpretação**. 38. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

CECCONELLO, A. M; KOLLER, S. H. **Avaliação da representação mental da relação de apego através do desenho da família: um estudo com crianças Brasileiras**. Arquivos Brasileiros de Psicologia. v. 51, n. 4, p. 39-51, 1999.

COMENIOS, J. A. **Didática Magna**. Lisboa: Fundação Calouste Gulberkian, 1985. CORMAN, L. **O teste do desenho da família**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. COX, M. **Desenho da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CUNHA, J. A. et al. **Psicodiagnóstico**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DERDIK, E. **Formas de pensar o desenho – desenvolvimento do grafismo infantil**. São Paulo: Scipione, 2003.

DUARTE, M. L. B. **Arte, ensino e procedimento de criação**. Revista Tuiuti Ciência e Cultura. n. 23, 2001.

DUARTE, M. L. B. **O Realismo no Desenho Infantil**. Revista Tuiuti Ciência e Cultura. n. 16, 2000.

EAGLETON, T. **A ideologia da estética**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990..

Os Desafios do Professor Universitário e Suas Conquistas

José Carlos Gonçalves

RESUMO

Essa pesquisa é fruto de uma necessidade que nasce a partir da baixa qualidade na formação de novos professores universitários carentes na formação inicial. Segundo a percepção de Gimeno Sacristán(1999), o professor que deseja se aprimorar como profissional autônomo e com as competências necessárias para exercer essa desafiadora e empolgante profissão deve pautar em aspectos como muita dedicação, amparo da lei, formação continuada e ser, para o resto de sua carreira, alguém que reflita em suas ações e que vá sendo formado gradativamente descobrindo seus próprios métodos pela a prática do dia a dia, na relação com seus alunos em sala de aula embasado sempre na legislação vigente. À medida que a pesquisa foi sendo desenvolvida, novos elementos teóricos foram colaborando na visão prática dentro e fora da sala de aula, mostrando que a teoria não vive sem a prática, e que o seu

melhor professor passa a ser sua própria vivência diária, através de suas ações adaptadas no seu jeito de ser.

PALAVRAS-CHAVE: Parâmetros legais; vivência diária; reflexão; formação.

ABSTRACT

This research is the result of a need that arises from the low quality in the formation of new university professors, lacking in the initial formation. According to the perception of Gimeno Sacristán (1999), the teacher who wishes to improve as an autonomous professional and with the necessary skills to carry out this challenging and exciting profession should focus on aspects such as dedication, support of the law, continuing education and being for the rest of his career, someone who reflects on his actions and who is graduated gradually discovering his own methods by the day to day practice in the relationship with his students in the classroom always based on the current legislation. As the research was developed, new theoretical elements were collaborating on the practical vision inside and outside the classroom, showing that the theory does not live without the practice, and that its best teacher becomes its own daily experience, through of their actions adapted to their way of being.

KEYWORDS: Legal parameters; daily life; reflection in practice; lucidity.

RESUMEN

Esta investigación es fruto de una necesidad que nace a partir de la baja calidad en la formación de nuevos profesores universitarios, carentes en la formación inicial. Según la percepción de Gimeno Sacristán (1999), el profesor que desea perfeccionarse como profesional autónomo y con las competencias necesarias para ejercer esa desafiante y emocionante profesión debe pautar en aspectos como dedicación, amparo de la ley, formación continuada y ser, para el resto de su carrera, alguien que refleje en sus acciones y que vaya siendo formado gradualmente descubriendo sus propios métodos por la práctica del día a día en la relación con sus alumnos en el aula basada siempre en la legislación vigente. A medida que la investigación fue desarrollada, nuevos elementos teóricos fueron colaborando en la visión práctica dentro y fuera del aula, mostrando que la teoría no vive sin la práctica, y que su mejor maestro pasa a ser su propia vivencia diaria, a través de sus acciones adaptadas a su manera de ser.

PALABRAS CLAVE: Parámetros legales; Vivencia diaria; Reflexión en la práctica; Lucidez.

1. INTRODUÇÃO

A educação tem sido palco de muitas discussões na sociedade, tanto por intelectuais quanto por pessoas simples. Todas elas com o mesmo ponto de vista - a educação não vai tão bem a começar pelo desinteresse dos alunos, pela deficiência na formação inicial dos professores, pela falta de estímulos e reconhecimento do trabalho dos educadores e pela desvalorização no plano de carreira.

O tema tratado nessa pesquisa implicará em uma abordagem importante amparado na legislação vigente no que diz respeito a possíveis descobertas feitas pelo professor em situações de desafios em sala de aula. Ele vai perceber que sua formação inicial não o capacitará suficientemente por carecer de embasamentos sólidos nas diretrizes ou parâmetros bem claros em lei.

A partir de toda trajetória em busca do desenvolvimento e internalização desse conhecimento é que vai se desenvolvendo uma prática refinada na arte de ensinar. No início as aulas não alcançam os objetivos desejados por trazerem elementos muito teóricos e expectativas não muito condizentes com a realidade vivida em sala de aula, mas com o passar do tempo a própria vivência diária passa a ser seu próprio professor, haja vista que nenhum professor é assistido por outro como suporte em seus primeiros passos como acontece na medicina, na qual um aprendiz cirúrgico acompanha o médico cirurgião professor experiente durante todo processo de aprendizagem até sua plena capacitação e autonomia. Na educação, o professor deve e pode até ser um bom pesquisador, mas o verdadeiro domínio da arte de ensinar vai acontecendo na práxis do dia a dia, crescendo lentamente, baseando-se em testes e verificação dos resultados obtidos. Sempre na busca de uma constante, quase que um ritual harmonioso nessa relação com os alunos.

Dentro desse cenário desafiador o professor é chamado a refletir profundamente em suas ações, principalmente em meio às dificuldades enfrentadas na sala de aula, onde as necessidades de mudança concorrem a um cenário não muito apropriado de aprendizagem em sua maioria das vezes. Por isso, o professor universitário, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), não é mais um transmissor de conhecimento, mas um mediador, um facilitador que ajuda seu aluno a pensar, pesquisar, refletir na construção do conhecimento; é chamado a ser um intelectual crítico construindo o saber por meio de uma reflexão ativa atualizando-se em sua área de formação, sem deixar de ter uma visão clara do mundo acadêmico e social.

Falar de um tema tão importante nos dias atuais sobre o papel e a responsabilidade do professor de nível superior requer visão prática e sensibilidade quanto ao grande desafio que ele terá que enfrentar na descoberta de novos rumos e resultados educacionais com fórmulas não prontas e acabadas, que requer muita transpiração e às vezes pouca inspiração, teoria. Falar do papel do professor e de suas responsabilidades é falar dos desafios que se enfrenta na sala de aula no mundo de hoje, onde e dedicação passaram a ser qualidades de pouca importância.

Quer-se ressaltar nesse trabalho os cuidados fundamentais na relação professor e aluno, cujo tema na atualidade tem sido muito discutido, mas com poucos resultados satisfatórios gerando dúvidas quanto aos deveres e direitos que se estabelece nessa relação, onde muitas vezes o foco é desviado para pontos de pouca relevância.

Esse trabalho irá contribuir para gerar uma crítica saudável dentro do domínio da atuação do professor em face de seus próprios desafios e suas descobertas, pois a arte e a práxis de sua profissão não se compõe de uma receita de bolo com ingredientes fáceis de ser encontrado nas prateleiras das bibliotecas, ou em sites no universo acadêmico, mas de suor e formação continuada. A pesquisa simplesmente apontará um caminho a partir de vivencias que deram certo no seu dia a dia deixando a cargo do professor a parte mais nobre, suas descobertas e seu aperfeiçoamento pessoal, contando, é claro, com o protagonismo do aluno, imprescindível a uma aprendizagem de qualidade.

Essa pesquisa nos revela o valor e o papel do professor em sua formação contínua, principalmente aquela que se dá dentro da sala de aula e na relação com seus pares, onde o professor vai descobrindo mecanismos que o ajudará na relação com o aluno não só como profissional da educação, mas alguém que tem sentimentos e que pode expressar sua própria vida partilhada sem medo de achar que está misturando a matéria com sua vida pessoal.

2. FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA: DESAFIO A SER SUPERADO

É de senso comum que o professor sai do magistério ou licenciatura despreparado a lecionar ou, de alguma forma, parcialmente incapaz de lidar com uma classe de cheia de alunos com sérias dificuldades cognitivas e afetivas. A realidade é que isso não é uma lenda, mas uma realidade triste de acreditar, na qual não se percebe que dentro do próprio projeto pedagógico existem cláusulas da própria (LDB) exigindo a busca de formação desses mesmos professores que ingressam e que, segundo Veiga(2000), as universidades deveriam ter como papel o empenho máximo na parte formativa, estimulando e gerando condições humanas para que o professor universitário se prepare bem para o exercício do magistério.

Ao terminar um curso de formação em docência para nível superior ou mestrado, o professor, ao se deparar com a realidade de uma sala de aula desinteressada e sem base suficiente para progredir em seus estudos, tende a descobrir por si mesmo caminhos alternativos através daquilo que aprendeu em sua formação inicial.

Como o tempo de formação acadêmica para lecionar é curto e muito teórico, o professor acaba descobrindo, na prática, uma nova forma de aprender: ensinando. A teoria se mescla à prática formando um só bloco de evolução em sua escalada de conhecimentos através de tentativas e erros até descobrir uma forma mais adequada com seu jeito de ser.

Segundo Lortie:

> "Os professores dizem que o seu principal professor tem sido a experiência; ele aprendem a ensinar através de ensaios e erros na sala de aula. Aquilo que eles visualizam como processo de aquisição, são práticas testadas pessoalmente, não um refinamento ou aplicação de princípios de instrução geralmente válidos. Eles insistem que a influencia dos outros são escolhidas através de seus conceitos pessoais e são sujeitas a testes práticos. As conotações do termo socialização parecem um tanto tendenciosas quando aplicadas a este tipo de indução, visto que elas implicam numa maior receptividade para a cultura preexistente, que parece prevalecer. Os professores são, em grande parte, formados por si mesmos; a internalização do conhecimento comum é apenas uma parte de seu movimento em direção à responsabilidade do trabalho" (Lortie,1975,p.80).

A partir de todo movimento de internalização desse conhecimento é que se desenvolve a habilidade refinada da arte de ensinar; a princípio com muitas palavras carregadas de conceitos teóricos e filosóficos, e com o passar do tempo, transformada em ações adquiridas no entrelaçamento contido nas relações humanas professor-aluno. Todo aperfeiçoamento é baseado em testes e verificação dos resultados buscando sempre encontrar o equilíbrio de uma aprendizagem de qualidade.

Portanto, o que era problema na formação inicial transformou-se em ferramenta fundamental a uma nova postura didática vivencial dessa profissão. É claro que a insegurança e o despreparo geram, inconscientemente, uma reação natural de vencer pela superação conquistando a cada passo dado uma nova forma de fazer o novo.

Mossoni (2001) aponta que há um campo de silencio na LDB quanto à formação didática do professor determinando que, ao professor, basta ter competência técnica para exercer a profissão, deixando a lei margem à divagação em sua interpretação. Quanto ao princípio fundamental da legalidade, aquilo que a lei não explicita de forma clara e sucinta não pode ser aplicada ao pé da letra, necessitando de análise jurídica mais especializada no assunto. Em contrapartida, essa mesma lei não deixa margem de dúvida quanto à avaliação, onde esmiúça em detalhes uma correta forma em acompanhar a evolução na formação do aluno.

As universidades do Brasil e de boa parte do mundo ainda não encontraram uma fórmula para preparar o professor a sair de sua formação superior pronto para dar aula. O que se observa na realidade é uma formação restrita somente a disciplina a ser ensinada, que constitui uma limitação institucional, carecendo não só de bons labora-

tórios práticos como de material humano especializado no assunto. Da mesma forma a pós-graduação passa a ser um espaço de formação de bons pesquisadores, mas com pouca performance na práxis educativa.

Portanto é necessário haver a fusão do pensar teórico com a ação. Um não vive sem o outro. Conforme Gimeno Sacristán e Perez Gómez (1998), o pensamento e ação relacionam-se à abordagem reflexiva. Isso significa dizer que o professor universitário além de ser pesquisador e teórico deve se revestir de uma prática continua e reflexiva, pensar não por pensar, mas pensar direcionando seu foco a descobrir novas vias em atuar de forma consciente e autônoma criando seus próprios mecanismos de ensinar a partir do que se ensinou anteriormente, e aprender com aquilo que se ensina em sua vivencia diária.

Comprovadamente, muitos alunos que passaram nos primeiros lugares em provas de avaliações para atuarem como professores não suportaram a pressão da sala de aula, justamente por não terem sido preparados emocionalmente e afetivamente para este cargo. Ser professor requer mais do que da teoria acadêmica, requer vivencia empírica. Há muitos bons professores que aprenderam observando, extraindo minuciosamente os detalhes, incorporando a sua personalidade.

Para o aluno ser um bom professor é preciso desenvolver habilidades e competências, sendo esta, a constituição de um conjunto de conhecimentos, atitudes, capacidades e aptidões que habilitam alguém para vários desempenhos da vida. Elas não se aprendem da noite para o dia, nem sentado numa cadeira olhando a lousa; elas, enquanto atributos indispensáveis a qualquer um que deseja ser um bom professor, precisam ser desenvolvidas com muito esforço.

As habilidades, por exemplo, estão ligadas não apenas ao saber algo, mas ao saber fazer, ao saber ser e ao saber conviver constituindo os pilares da educação. É como alguém que para aprender andar de bicicleta precisa treinar o equilíbrio muitas vezes. Portanto ao se projetar como bom profissional da educação é preciso associar à formação inicial essas habilidades, sobretudo o saber conviver, um dos maiores desafios dos educadores, porque nessa habilidade é que vão atuar as atitudes e valores relacionando-se com os alunos de forma adequada.

Em 2011, no Congresso Internacional "Educação: uma Agenda Urgente" em Brasília, abordou-se que a formação inicial do professor deveria levar em conta o que se espera que o aluno aprenda em sala de aula. Uma crítica apontada pela diretora Priscila Cruz de "todos pela educação" é a de que os estudantes de licenciaturas ou os recém-formados não conhecem o dia a dia das escolas. Por isso, haveria a necessidade de aproximar as instituições formadoras de docentes do cotidiano das escolas públicas como laboratórios. Assim, conforme a consultora do Itaú BBA o professor tem que saber o que fazer diante do aluno que não aprende. As universidades devem pensar qual é o currículo que deve atender esses problemas.

Apesar de todos os esforços feitos para melhorar a qualidade da educação e das condições de trabalho do professor universitário, o que se apresenta diante do professor são ações e idéias que vão sendo trabalhadas ao longo de sua trajetória como educador, que implica re-invenção nos métodos e luta constante para conseguir ensinar com qualidade, mas quase sempre caminhando sozinho.

A pedagogia do Ensino Superior na formação de professores apesar de toda dificuldade tem progredido em seus conceitos legais e métodos. Com isso, o ensino passa a ser favorável a aquisição de conhecimentos de qualidade. Ela tem contribuído com novos métodos para o desempenho desse papel ativo. Mesmo aquém do que se espera, a atenção principal na ação educativa tem procurado transferir o foco do ensino para a aprendizagem.

Na visão de Gimeno Sacristán (1999), aprendemos de formas complementares e por superposição de conhecimentos, isso quer dizer que a experiência é a própria forma de ensinar e aprender com situações cotidianas e gradativas, realizada lentamente, mas com propriedade, embora sem uma ordem definida. Muito embora a preparação para exercer o papel de educador seja específica e pessoal, ela não deixa de passar pelo coletivo, pois existe sempre um grupo que partilha o mesmo universo de idéias.

Diferente de outras profissões, aqui, o professor aprende ensinando, não tem outro jeito, por mais que no período de estágio o aprendiz esteja ao lado de um excelente mestre, é no exercício de sua prática que denotará o quanto tem de habilidade para realizar tal tarefa. E essa continuidade prática e teórica na sua formação que fará toda a diferença.

Desde que a educação existe, acreditou-se que o papel fundamental do professor era o de ensinar. E provavelmente a maioria das pessoas ainda pensa assim. Mas há um pensamento comum entre os especialistas em educação. Para os educadores que se baseavam às idéias de (Carl Rogers, 1986), por exemplo, o principal papel do professor não é o de ensinar, mas o de ajudar o estudante a aprender. Ele sustentava o pensamento de que o organismo humano, assim como todos os outros, incluindo plantas, tem como fim sua autonomia, ou seja, no caso particular dos seres humanos, a capacidade de estar sempre em processo constante de atualização aberto a novas experiências, desenvolvendo aquilo que se aprende com o auxílio do professor, (Rogers, 1986).

A realidade no ensino superior hoje exige um profissional com diferencial profissional comparados com aqueles que eram exigidos no passado. A atividade educacional no ensino superior não pode ser elaborada apenas por especialista que busca interesse financeiro como forma de com-

plementar seu salário. Não deve, também, ser exercida por pessoas que buscam status de professor universitário ou que dão aula porque vêem a atividade como uma atividade prazerosa depois de um dia de trabalho árduo. O que se espera é que ele seja um educador competente, que consiga mobilizar um conjunto de recursos intelectuais para solucionar com eficácia uma série de situações ligadas a contextos culturais e sociais (Perrenoud, 2001).

Essas competências são compreendidas não como dons natos dos seres humanos, mas como aquisição ou aprendizados constituídos aos poucos conforme falado anteriormente. E somente vão se manifestar por meio de aprendizados que não ocorrem espontaneamente, mas são produzidos ao longo de muito tempo e com muito esforço. Infelizmente, nem todos tem a mesma capacidade de desenvolvimento, justamente por não ter a mesma visão no processo educacional e seus meandros em realizá-los. Logo, sem as competências especificas nessa área tornar-se-á um tanto difícil realizar a tarefa de educador devido a sua complexidade. Não que o pleno desenvolvimento dessas habilidades seja menos importante em outras áreas profissionais, aqui elas serão extremamente relevantes na formação de médicos, engenheiros e pessoas que podem fazer a diferença na sociedade.

No mundo acadêmico de hoje o que mais interessa é a busca de uma mentalidade científica, que se interessa em pesquisar o desenvolvimento das competências e capacidades de análise, síntese e avaliação. Com todas essas habilidades, portanto, ele poderá desenvolver o papel de formador de seres humanos preparados para viver em sociedade como bons trabalhadores e bons cidadãos. Por isso, o professor deixou, há muito, o papel central na ação educativa, valorizando o aluno como protagonista em suas ações na construção de valores materiais e, principalmente, humano.

Perrenoud enaltece e muito professores capazes de trabalhar em equipe (Perrenoud, 2000). Que seja capaz de integração nos grupos de pesquisa com profissionais de diferentes áreas o que na LDB se chama interdisciplinaridade, que é a participação ativa dos professores em projetos multidisciplinares num desafio contínuo em viver em colaboração com seus pares, dirigindo situações de aprendizagens capazes de proporcionar sua própria formação continuada reciclando seus métodos e conteúdos gerando novos conhecimentos científicos.

Portanto é fundamental mudar o foco do ensinar para o aprender, pois ninguém é produto pronto e acabado, aprende com seus pares, seus alunos, com a família, com a vida, etc. É importante ressaltar aqui o papel do coletivo na formação de grupos de pesquisa como estratégia de boa formação, pois através da troca de informações atualizadas, evita-se o vício da repetição de conhecimentos ultrapassados, e gera-se uma nova motivação em se construir novos paradigmas educacionais para um futuro melhor de nossos alunos, exatamente no que tange a uma boa formação de professores para atuar neste nível educacional.

3. FORMAÇÃO PARA O ENSINO SUPERIOR: ASPECTOS LEGAIS

A docência no ensino superior surge como uma questão misteriosa, justamente no que se trata de formar professores para atuar neste nível de ensino aparentemente contrapostos aos anteriores, uma vez que a legislação precisa, neste caso, apontar diretrizes bem claras e específicas. De acordo com Morosini (2000) a formação do docente para atuar nesse nível tem sido considerada pouco clara, haja vista que a legislação não esmiúça como deverá se organizar essa formação. O silêncio é um grande aliado e principal característica dessa legislação para enfatizar que o professor antes de tudo deve ser reflexivo.

Cavallet e Pimenta(2003) exaltam essa questão ao dizer que, no Brasil, quando se trata de formação de professores, na maioria das vezes faz-se referência aos três níveis de ensino da educação básica deixando de lado o ensino superior. Para esses autores, na atual LDB, a questão dessa etapa de preparação do professor é tratada de forma bem superficial. Pelo que sugerem esses autores, a formação para exercer a docência neste nível não está bem mesmo clara na legislação, ao contrário dos demais níveis de ensino. Supõe, a partir dessa legislação pouco inadequada dentro desse prisma, que, formado em licenciatura ou bacharelado, esses professores não tiveram uma formação adequada ou suficiente que fundamente sua prática docente no ensino superior. Em relação a esse ponto de vista, Pachane (2006) pensa que a formação de professores para o ensino fundamental e médio ajusta-se bem com a graduação em cursos de licenciatura. No entanto na pós-graduação, não há uma sistemática organizacional com o fim de formar professores universitários. A formação de professor para atuar no ensino superior é restrita ao artigo 66 da LDB. Esse artigo põe como norma que a preparação para o exercício do magistério superior será realizada em nível de pós-graduação, com prioridade em mestrado e doutorado. A respeito dessa legislação, Veiga (2006) esclarece que:

> Com relação ao amparo legal para o processo de formação dos professores universitário, a LDB nº. 9.394/96, em seu artigo 66, é bastante tímida. O docente universitário será Preparado (e não formado), prioritariamente, nos programas de mestrado e doutorado. O parágrafo único do mesmo artigo reconhece o notório saber, título concedido por universidade com curso de doutorado em área afim. (p. 90, grifo da autora).

Concernente à diminuta regulamentação existente a respeito da formação do professor, alguns autores como Pimenta e Anastasiou (2002) concordam com Veiga (2006) deixando claro que:

> [...] essa lei não concebe a docência universitária como processo de formação, mas sim de preparação para o exercício do magistério superior, que será realizada prioritariamente (não exclusivamente) em pós-graduação *stricto sensu*. Tal fato vem provocando um aumento significativo da demanda por esses cursos e o crescimento de sua oferta, especialmente na área da educação, uma vez que se nota a ausência da formação para a docência superior nos programas de pós-graduação das demais áreas. Por outro lado, a não exclusividade da formação nesse nível, expressa na lei, tem provocado um crescimento da oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização) ou mesmo a introdução neles de disciplina denominada Metodologia do Ensino Superior ou Didática do Ensino Superior, especificamente voltada à formação docente.

Desse modo, a legislação valoriza a preparação do docente estabelecendo que esta seja realizada em nível de pós-graduação *stricto sensu*, independente da área de conhecimento. O que se nota é que não se prestigia a formação para a docência na etapa pós-graduação, visto que seu objetivo se direciona para a a formação como pesquisador.

Cunha, nesse caso salienta (2005) ao afirmar que:

> [...] a carreira universitária se estabelece na perspectiva de que a formação do professor requer esforços apenas na dimensão científica do docente, materializada pela pós-graduação *stricto sensu*, nos níveis de mestrado e doutorado. Explicita um valor revelador de que, para ser professor universitário, o importante é o domínio do conhecimento de sua especialidade e das formas acadêmicas de sua produção (p. 73).

Pereira e Pachane (2003) concordam com Cunha (2005) pelo menos no aspecto de que na pós-graduação, apontada como o local privilegiado dessa formação, prioriza-se a condução de pesquisas, tornando-se responsável, mesmo que não intencionalmente, por perpetuar a crença de que para ser professor, basta conhecer a fundo, determinado conteúdo ou, no caso do ensino superior, ser um bom pesquisador.

Assim, a formação para a docência não é bem compreendida na pós-graduação, entretanto, podemos verificar sua importância para a formação de pesquisadores, como é, também, de sua obrigação formar professores.

Masetto (2003) crer que:

> [...] a realidade desses cursos nos diz que trabalham bem a formação do pesquisador, o que é necessário inclusive para a formação do docente. Mas a pesquisa se volta, como é de se esperar, para o aprofundamento de conteúdos e descobertas de aspectos inéditos de determinada área do conhecimento ou aspectos tecnológicos novos. O mestre ou doutor sai da pós-graduação com maior domínio em um aspecto do conhecimento e com habilidade de pesquisar. Mas só isso será suficiente para afirmamos que a pós-graduação ofereceu condições de formação adequada para o docente universitário? (p. 184-183).

Em consonância à legislação, o docente do ensino superior deve portar diploma que lhe confere o conhecimento no âmbito de um campo científico (mestre ou doutor), mas para ensinar, ou seja, para exercer a docência nas instituições de ensino superior, precisa, também, dominar os conhecimentos pedagógicos.

Essa alegação indica a necessidade de uma formação para a docência, atividade que o professor atua diariamente, seja na sala de aula com seus alunos, na preparação do material, de questões de ensino e aprendizagem, e, além disso, da complexidade que circunda o ensino superior.

Nessa perspectiva, uma corrente de pensadores defende que os professores precisam ir além da matéria que ensina, e adquirir um corpo de conhecimentos profissionais que potenciem uma formação de qualidade aos alunos com quem trabalham e melhores oportunidades de aprendizagem. Dentre essa estrutura de conhecimentos, destacam os que se inter-relacionam com características que têm sido designadas por conhecimentos pedagógicos. Entretanto, é importante sublinhar, que o processo de formação não está reduzido a titulação de mestre ou doutor. Esta precisa escolher estratégias que possibilitem aos alunos de graduação se apoderar dos conhecimentos. Daí a percepção de Veiga (2006) ao considerar que:

> Formar professores universitários implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da universidade como instituição social, uma prática social que reflete as idéias de formação, reflexão, crítica (p. 90).

Mediante essas variantes, é indiscutível reflexionar as reais políticas de formação para o professor do ensino superior, com o propósito de que eles consigam atender a complexidade que envolve tal prática. Além de tudo, a pedagogia universitária se faz em diálogo, mesclando o conhecimento específico e o pedagógico num exercício interpessoal que requer respeito e humildade, segundo Cunha. A pedagogia universitária é um campo epistemológico em sua fase inicial ainda frágil, no entanto, suas conjecturas vêm constituindo-se um campo de produção de conhecimentos dos docentes do ensino superior.

Nessas condições, cremos que no processo de formação de professor do ensino superior possa haver o diálogo entre a formação científica e a formação pedagógica. Ressaltamos ainda, que importa haver sempre uma cons-

tante preocupação das instituições de ensino superior com o desenvolvimento profissional de seus professores, no dia a dia, através de programas específicos que considerem as suas necessidades/preocupações.

Isaia (2006) faz essa observação ao afirmar que:

> Não se pode esquecer que os cursos de licenciatura se direcionam a formação de professores da educação básica, enquanto os cursos de bacharelado, ao exercício de diferentes profissões; neles a tônica não é o magistério superior. Este não é contemplado nos currículos dos diversos cursos de graduação e, na pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*, apenas está presente na forma de disciplinas esparsas, quando ocorrem, ou em iniciativas mais atuais de contemplar a docência orientada como preparação inicial para o nível superior. Contudo tais iniciativas não garantem a intenção de preparar efetivamente os docentes para uma das destinações básicas das instituições superiores, que é a formação de futuros profissionais (p. 68).

Como já vimos anteriormente, ao se formar o docente para atuar no ensino superior verifica-se que as diretrizes ou parâmetros não estão bem claros. Este é um aspecto pouco explorado na legislação, e quando há pontos de referencias, estes são restritos ao âmbito científico, omitindo a formação do professor.

Não adianta, segundo Veiga (2006, p. 93), de "as instituições de ensino superior, só manterem os programas de pós-graduação, como, também, ofereçam programas de formação continuada a seus professores a fim de garantirem o melhor entre a titulação e o bom desempenho". Logo, reforça que a contínua formação e o desenvolvimento profissional não podem acontecer de modo fragmentado e descontínuo. Também sobre isso, Pachane (2006) entende a pertinência dos cursos de pós-graduação, pois são:

> Os cursos de pós-graduação, responsáveis pela formação dos professores universitários, têm por sua vez, priorizado a condução de pesquisas e a elaboração de projetos individuais (dissertações e teses), pouco ou nada oferecendo aos pós-graduandos em termos de preparação específica para a docência. Dessa forma, terminam, mesmo que não intencionalmente, por reproduzir uma situação em que atividades de ensino e pesquisa são realizadas de modo dissociado, ou mesmo equivocado, e por perpetuar a noção de que para ser professor, basta conhecer a fundo determinado conteúdo e, no caso específico do ensino superior, ser um bom pesquisador (p. 99-100).

Diante do texto, é possível concluir que o âmbito da formação do professor universitário é silenciado na legislação, principalmente no que se refere à parte didática. No ensino superior acredita-se que sua competência advém da área de conhecimento na qual atua, diferentemente nos outros níveis de ensino, que é feito in lócus. Logo, a formação de professores que atuam no ensino superior fica sob responsabilidade individual ou em parceria com os programas de pós-graduação das instituições de ensino superior.

A educação de ensino superior tem sua auto gerencia na implantação de seus programas específicos, mas, é indiscutível a deficiência de políticas eficientes de formação para o professor deste nível de ensino, o que quase impossibilita, concretamente, o direcionamento e a realização de uma formação adequada para ser professor.

No que diz respeito a isso, Veiga (2006, p. 91) reafirma que "[...] a formação docente para a educação o superior, fica, portanto, a cargo das iniciativas e dos regimentos das instituições responsáveis pela oferta de cursos de pós-graduação". Anastasiou (2006) concorda com Veiga (2006) enfatizando que:

> É de conhecimento da comunidade acadêmica e preocupação central dos que pesquisam a docência universitária a insuficiência pedagógica acerca dos saberes dos docentes; a própria legislação atual, ao propor que 'a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado' (LDB, Art.66), desconsidera essa problemática, deixando a formação inicial e/ou continuada como necessidade ou questão de cada instituição ou pessoal (p. 149).

Nota-se que, na maioria das vezes, os cursos de pós-graduação estão focados na formação de pesquisadores para áreas específicas e, via de regra, trabalham insuficientemente a dimensão pedagógica na formação desses professores. Para Cunha (2007), é nessa perspectiva que:

[...] situa-se o perfil do professor proposto para a formação dos professores da educação superior. Entendendo que o que qualifica esse profissional é a pós-graduação *stricto sensu*, o mundo acadêmico revela o valor que dá a pesquisa em detrimento do ensino. Não se pretende com essa crítica, reforçar dualidades, pois, ter capacidade investigativa é condição fundamental para o professor universitário. Mas os saberes da docência são distintos daqueles requeridos para a pesquisa. E esses são sistematicamente desqualificados na cultura universitária (p. 21).

Diante dessa realidade as políticas de formação, ao deixar de lado os parâmetros definidores formativos para o ensino superior, silenciam-se seu papel regulamentador. Dessa forma, não são priorizadas as atividades curriculares nos cursos de pós-graduação, apontada para formação do docente.

Nessa lógica Beraldo (2009) conclui que:

> Na esfera dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* não há exigência de oferta de disciplinas relativa à formação didático-pedagógica, ficando a cargo de cada programa a definição do currículo. Essa é uma das razões pela qual a formação docente em tais cursos tende a ser entendida como sinônimo de aquisição do título de mestre ou de doutor. Destarte, a titulação acaba sendo concebida como uma espécie de 'estado de graça', dado pela capacidade de desenvolver pesquisa na respectiva área de investigação. Essa concepção é reiterada pelos processos avaliativos adotados pelo Sistema Nacional da Avaliação - SINAES -, uma vez que a titulação docente é um dos critérios para a avaliação das IES e dos cursos. Considera-se assim que bons professores são aqueles que se dedicam à pesquisa e não aqueles que se dedicam ao ensino (p. 78).

No que concerne a Resolução nº. 05, de 10 de outubro de 1983, como outra fonte de pesquisa, do Conselho Federal de Educação no Art. 2º (da organização e regime didático científico dos cursos de pós-graduação), inciso I, garante que: "[...] a pós-graduação tem como propósito a formação de pessoal qualificado para o exercício das atividades de pesquisa e de magistério superior nos campos das ciências, filosofia, letras, artes e tecnologias".

A Resolução supramencionada já se debatia a necessidade de formar pesquisadores e professores para o ensino superior na pós-graduação, sem se distinguir se esta deveria se realizar na pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*.

Na esfera dos cursos de especialização, o Parecer 12/93, do Conselho Federal de Educação (CFE) estipulava a oferta de uma disciplina sobre metodologia nos cursos de especialização. Anastasiou (2002) e Pimenta mencionam limitações desse parecer com relação à introdução de uma disciplina, que na maioria das vezes restringi-se a didática enquanto técnica de ensino, não considerando as especificidades do ensino superior.

> Anteriormente à LDB/96 há um Parecer (12/93 do CFE) que exige a oferta de uma disciplina sobre metodologia de ensino nos cursos de especialização. Geralmente, quando oferecida por profissionais da educação, essa disciplina até traz contribuições à formação docente, mas restritas aos aspectos de sala de aula, nem sempre fundadas em pesquisas recentes na área didática (p. 155).

Além disso, este Parecer abriu possibilidades para que, independente da área, qualquer profissional, que almejasse ser docente no ensino superior, pudesse ser preparado cursando a referida disciplina para ser um professor pensante e reflexivo.

Este pensamento é exposto por Vasconcelos (1998) ao esclarecer que:

> O que normalmente ocorre, principalmente em relação à pós-graduação *lato sensu*, [...] da carga mínima de 360 horas desses cursos, 60 horas devem ser destinadas a disciplinas didático-pedagógicas, que 'surgem', um tanto deslocadas e sem muita razão de ser; uma dose mínima de formação pedagógica que, na visão da legislação, é suficiente para formar educadores, caso esses especialistas desejem ingressar no magistério superior (o que é legalmente, possível) (p. 86).

Diante dessas realidades, entendemos que a pós-graduação em nível de mestrado e doutorado é um espaço substancial de formação para os professores que atuam no ensino superior. Logo, devemos ponderar as especificidades inerentes às diversas áreas do saber, bem como a necessidade de se repensar a formação pedagógica para o exercício da docência. Assentimos com Masetto (2003) ao sustentar que a pós-graduação *stricto sensu* deverá se abrir para propiciar essa formação pedagógica aos mestrandos e doutorandos expressando a necessidade de efetivar políticas que possam contribuir na formação continuada durante toda sua atuação acadêmica.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho procurou mostrar que para ser professor universitário não basta apenas ter um diploma de pós-graduação ou de mestrado, é necessário que se reflita em suas ações buscando sempre seu aperfeiçoamento profissional dentro de todo aparato legal. Há que se recobrar o sentido maior de sua formação: formar outras pessoas para a vida, visando não apenas uma formação puramente acadêmica, mas uma formação voltada aos anseios pessoais e profissionais de nossos alunos e da sociedade como um todo.

Cumpre ao professor, portanto, a missão insubstituível de formar novos cidadãos, novos seres humanos capazes de fazer a diferença na sociedade, pessoas que reflitam em suas ações, intelectuais críticos, e não repetidores de conceitos e idéias pré-estabelecidas, capazes de se auto-analisarem com honestidade e sinceridade produzindo seus próprios materiais intelectuais.

A verdadeira postura do professor, por fim, passa pelo enfrentamento do real em sua vivencia diária, transformando todo conhecimento cientifico, adquirido pelas pesquisas, em matéria prima transformada em desafios práticos externos e internos à sala de aula, mobilizando toda competência necessária nesse processo que vai sendo reconstruído lentamente no dia a dia educacional, pois a prática requer mais do que inspiração, requer transpiração e reflexão na ação. Requer descoberta de si mesmo, de seu modo de dar aula; mudança de hábitos e vícios; requer autoridade e por fim, requer humildade e aceitação àquilo que precisa ser mudado.