Classroom management

Poetry as an agent that transforms realities

ABSTRACT

information and communication technologies and the lack of family guidance. It is concluded that the theme of the management of indiscipline in the classroom by teachers still needs studies. The teacher's role in disciplinary administration, especially in the conduct of interpersonal relationships in the classroom is essential. The studied literature indicates that the management of indiscipline in the classroom is the result of the teacher's lack of preparation, either due to the lack of academic training, or the lack of interest in the subject. It is also evident that the concept of indiscipline can vary for each educator, for example, the lack of organization and conversation in the classroom can be defined as indiscipline and this concept influences its administration. However, it assumes that the social, spatial and economic reality contributes to better understand the problem of the management of indiscipline by the teacher. Thus, the place, the daily life, the school structure, the profile of the student and the teacher must be better studied so that solutions can be found to the problem of managing the teacher's indiscipline in the classroom.

Keywords: Indiscipline, management, teacher, adolescent

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. M. de. Como Preparar trabalhos para cursos de Pós- Graduação: noções práticas. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

ANTUNES, Celso. Professores e Professauros: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990.

BRASIL. Lei 11.898, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 30 dez. 2008.

FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

CLARICE SILVA FERNANDES

RESUMO

Atualmente uma das críticas mais comuns dirigidas aos cursos de nível superior diz respeito à didática de seus docentes, ou seria melhor dizer, à falta dela, por tais razões este trabalho busca fazer uma reflexão sobre a importância das orientações da didática na formação dos docentes universitários. Para tal, calha citar que os professores quando chegam à docência no ensino superior trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor. Estas foram adquiridas como aluno, ao longo da sua vida acadêmica. Contudo, sabem, mas na maioria das vezes, não se identificam como professor porque olham o professor e a universidade

do ponto de vista do aluno. A rigor, porém, os debates e as discussões que essa crise tem suscitado, nos vários setores da sociedade civil, destacam a relação entre a má qualidade de ensino e o despreparo dos professores na condução de projetos pedagógicos que formem profissionais capacitados a atuarem, de maneira efetiva no mercado de trabalho. Pelo exposto, o objetivo deste é analisar na literatura brasileira se a atividade docente no ensino superior, que é, legal e institucionalmente, mal definida, diante da necessidade didático-pedagógica desconhecida, porém importantes e das quais se cobram a qualidade do ensino-aprendizagem no ensino superior. Este estudo foi realizado através de bibliografias sobre o tema em questão, bem como, buscou-se verificar o perfil do profissional docente do ensino superior e a relevância de sua formação pedagógica, e sua importância para a sociedade atual.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Superior; Docente; Tendências pedagógicas.

ABSTRACT

Currently, one of the most common criticisms directed at higher education courses concerns the teaching of its teachers, or it would be better to say, the lack of it, for such reasons, this work seeks to reflect on the importance of teaching guidelines in the training of university teachers. . To this end, it is worth mentioning that when teachers arrive at teaching in higher education, they bring with them numerous and varied experiences of what it means to be a teacher. These were acquired as a student, throughout his academic life. However, they know, but in most cases, they do not identify themselves as a teacher because they look at the teacher and the university from the student's point of view. Strictly speaking, however, the debates and discussions that this crisis has aroused, in the various sectors of civil society, highlight the relationship between the poor quality of teaching and the unpreparedness of teachers in conducting pedagogical projects that train professionals capable of acting, effectively in the labor market. From the above, the objective of this is to analyze in the Brazilian literature whether the teaching activity in higher education, which is, legally and institutionally, poorly defined, given the unknown didactic-pedagogical need, however important and from which the quality of teaching-learning is demand in higher education. This study was carried out through bibliographies on the subject in question, as well as, it sought to verify the profile of the teaching professional in higher education and the relevance of his pedagogical training, and its importance for the current society.

KEYWORDS: Higher Education; Teacher; Pedagogical trends.

INTRODUÇÃO

Muito se tem tratado do processo de formação para a docência na educação básica e fundamental, porém, dificilmente ouvimos falar sobre a formação do docente de nível superior, como se formar para ensino superior fosse desnecessário. Entretanto como assegura Chamilian (2003) "a questão da formação do professor universitário vem saindo dos bastidores para ocupar a cena pública".

Num momento em que o Brasil se propõe a discutir os rumos da Universidade por meio da Reforma Universitária, conside-

ramos de suma importância abordar esta temática e alertar para a necessidade de que – em meio a discussões sobre financiamento, cotas, relação público-privado e autonomia universitária – maior atenção seja dada à formação desse que é, talvez, o principal ator na construção do fazer universitário: o docente do ensino superior. A formação exigida para docência no ensino superior tem se concentrado no conhecimento aprofundado de determinado conteúdo, seja ele prático (decorrente do exercício profissional) ou teórico/epistemológico (decorrente do exercício acadêmico). Pouco, ou nada, tem sido exigido em termos pedagógicos.

A pós graduação, locus privilegiado dessa formação, tende a priorizar 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 o objetivo geral deste é verificar se a atividade docente no ensino superior, que é, legal e institucionalmente, mal definida, diante da necessidade didático-pedagógica desconhecida, porém importantes e das quais se cobram a qualidade do ensino- aprendizagem no ensino superior. Os objetivos específicos são: analisar na literatura atual a posição do docente do ensino superior como profissional em relação às exigências presentes nos paradigmas emergentes, principalmente àquele voltado para a relação teóricas metodológicos; identificar na formação do docente do ensino superior, suas qualidades acadêmicas, pedagógicas e interpessoais, na realidade universitária; Compreender como o professor universitário, apreende a ensinar, tendo por categoria epistemológica interpretativa a socialização profissional; Levantar a discussão em torno da importância das relações interpessoais entre professores e alunos no processo ensino-aprendizagem em sala de aula. No caso em tela a problemática visa identificar se as orientações da didática são importantes para a formação do docente do ensino superior. Este trabalho se justifica pelo desafio de se construir a identidade do docente de nível superior, para o qual os saberes da experiência não bastam, o tema busca debater a formação desse profissional que é uma preocupação constante de estudos e pesquisas. Para tanto, apoiamo-nos na literatura nacional que discute a importância da formação pedagógica do docente de nível superior. Iniciativas no sentido de oferecer ao (futuro) docente de nível superior maior preparo em relação à atividade docente, embora existentes, são ainda esparsas e carecem, a nosso ver, de maior aprofundamento teórico, bem como de estudos que procurem conhecer, de modo mais sistematizado, seus resultados.

1- ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: DO SURGIMENTO AOS DIAS ATUAIS.

Por volta de 1808 com a chegada da Família Real no Brasil, neste período se instalou no Rio de Janeiro o sistema administrativo da coroa, com a abertura de cursos os quais se justificarão por ter que atender às necessidades do sistema que estava sendo implantado. Entretanto, mudanças significativas, tanto no plano econômico e político, como também no da educação. Especificamente durante a Segunda metade do século XIX, com o impulso da criação dos cursos superiores que preparavam a elite intelectual de jovens para o poder, surgiu uma corrente de pensamento que proclamava o fim da Escolástica e cultuava a abertura em relação

ao pensamento moderno. Nesse contexto, Paim (1974) afirma que embora estudiosos da época evidenciem que, principalmente na primeira metade do século XIX, não havia o menor indício de uma consciência filosófica configurada, o Brasil recebeu a influência denominada de Ecletismo. Esta concepção, fundada no "naturalismo, no liberalismo econômico, cujos adeptos adquirem influência crescente na esfera política – não desembocava em movimento filosófico, digamos, nos moldes do empirismo inglês". O mesmo autor salienta ainda que:

(...) Ao mesmo tempo, a receptividade às idéias éticas-políticas trazidas à baila pelas revoluções Americana e Francesa não chega a adquirir maiorconsistência. Pelo Menos não desemboca em qualquer corrente de opinião proeminente e destacada. (PAIM, 1974)

A Segunda metade do século XIX é considerada como o momento da ascensão do espírito crítico. Surgiram então dois movimentos extremamente complexos: a escola de Recife e o positivismo. Encarada como corrente filosófica, a Escola de Recife desenvolveu-se em quatro fases perfeitamente distintas, admitindo-se a existência de um primeiro ciclo no qual seus fundadores são simples participantes do denominado surto de idéias novas. Antônio Paim (1974) diz que, "carece de maior significação batizar a escola de Recife de corrente evolucionista ou contentar-se com a classificação de positivismo ortodoxo e positivismo dissidente, elaborada em conformidade com o modelo francês." Sobre o pensamento Francês, Cunha (2006) destaca que, chegou ao Brasil primeiro via Portugal pombalino, depois via missão artística e obras educacionais do príncipe regente, culminando, por múltiplas vias, no império, quando Aluísio de Azevedo afirmava que incontestavelmente "a França é a sede do pensamento humano".

"(...) A cultura francesa serviu admiravelmente bem para as classes dominantes locais, que primeiro no reino português, depois no império brasileiro, garantiam pelas relações comerciais, a continuação do movimento do capitalismo na Inglaterra" (CUNHA, 2006).

Frente às considerações anteriores, observa-se que, o ensino superior brasileiro se espelhou no movimento de mudanças para uma "nova" filosofia e uma nova ciência, ambas calcadas nos princípios de rompimento com a mentalidade implantada pela Igreja Católica desde o início da colonização. A nova ordem se justificava pela mudança de mentalidade que se multiplicava na Europa durante o século XIX. Mesmo se tratando de um momento em que havia um surto de novos ideais, o ensino superior brasileiro, no século XIX, não se realizou satisfatoriamente, o número de cursos foi insuficiente para atender a demanda do Império. Todavia, foi com a Proclamação da República em 1889, é que, o espírito dos ideais de mudanças, de rompimento com o antigo regime e com a Igreja, é que surgiu a implantação de um sistema que atendia aos interesses da camada média e dos senhores do café, que viam nela a possibilidade de novos lucros, embasados em um ideal do Liberalismo político, que segundo Faoro (1976), o Liberalismo foi sustento para as novas idéias do capitalismo que surgia no Brasil, esta ideologia articula-se aos padrões universais, irradiados da Inglaterra, França e Estados Unidos, confortando a consciência dos ocidentalizadores, modernizadores da sociedade e da política brasileira, muitas vezes enganados com a devoção sem exames

aos modelos.

É de salientar-se ainda que outro ideal que marcou profundamente foi o Positivismo ocorrido nesta mesma época, esse mesmo positivismo influenciou de forma também marcante a reforma do ensino de Benjamim Constant, nomeado primeiro Ministro da Instrução, Correios e Telégrafos (de 1890 a 1892).

Sua reforma atingiu diretamente as Faculdades de Direito e de Medicina, a Escola Politécnica, do Rio de Janeiro, a Escola de Minas, de Ouro Preto, e a Escola Militar; a Academia de Belas Artes, que tomou o nome de Escola Nacional de Belas Artes, o Conservatório de Música, que passou a chamar-se Instituto Nacional de Música, o Imperial Instituto de Meninos Cegos, denominado então Benjamin Constant, e o Instituto de Surdos–Mudos. O Positivismo sustentou a ideologia da mudança e a crença no progresso do capitalismo.

Nesse contexto, Azevedo (1971) traz algumas informações importantes sobre a situação do ensino após a constituição de 1891: “Além de instituir a forma federativa, transfere a instrução primária aos Estados, a instrução secundária e superior também foi reservada aos Estados, mas não privativamente, foi posta diretamente sob a jurisdição do governo central”. Num comentário de rodapé, Azevedo apresenta as principais indicações da constituição de 24 de fevereiro de 1891. “Assegurava à união competência para legislar sobre o ensino superior da capital da República (art. 35, nº 30) e lhe dava, não privativamente, atribuição de criar instituições de ensino superior nos Estados e prover à instrução no Distrito Federal (art. 35, ns. 3 e 4). Estabelecia ainda a laicidade do ensino administrado nos estabelecimentos públicos (art. 72, nº 6) e garantia, no parágrafo 24 do art. 72, “o livre exercício de qualquer profissão moral, intelectual e industrial”. Por essas poucas disposições, esparsas na constituição de 91, ficam repartidas da seguinte forma as atribuições do governo da união e dos governos estaduais: a) à União competia privativamente legislar sobre o ensino superior na capital da República, cabendo-lhe, mas não privativamente, criar instituições de ensino secundário e superior nos Estados e prover à instrução no Distrito Federal; b) aos Estados se permitia organizar os seus sistemas escolares completos; c) no Distrito Federal, pertencia o ensino superior à alçada do governo do país, a que se facultava, mas não se impunha, prover à instrução nos graus primário e médio. Donde se seguia a possibilidade de organização, simultânea e paralela, de três tipos de sistemas escolares: a) o sistema escolar federal, constituído, no território do país, do ensino secundário e superior, e necessariamente incompleto: b) sistemas escolares estaduais completos; c) e dois tipos de organizações escolares públicas no distrito federal, uma, dos poderes municipais, sem o ensino superior, e outra, da União, que tinha o direito exclusivo de legislar sobre o ensino superior e a faculdade organizar, no Distrito Federal, a instrução em todos os graus (...).”

Em consonância com o acatado, Cury (1978) entende que, outro dado importante, ocorrido na constituição republicana de 1891, foi a separação da Igreja em relação ao Estado, ou seja, a laicização do ensino dos estabelecimentos públicos (art. 72, nº 6, da constituição de 1891). Para o mesmo autor, estudioso da questão acima citada, quando trata da relação entre ideologia Católica e ideologia Liberal, aponta para o indício do rompimento da visão Liberal para com a

visão Católica, ou seja, a República rompe oficialmente com o Padroado e se proclama leiga. No entanto, o rompimento desta simbiose não significou um abalo muito profundo nas relações entre ambos os poderes, já que o Padroado não permitia uma margem muito grande de atuação por parte da Igreja.

Por outro lado, com a separação oficial permitiu-se que a Igreja Católica se reestruture na área religiosa e nos quadros eclesiásticos, seja na sua formação, seja na sua ampliação e mesmo moralização. (CURY, 1978) Neste sentido, Nagle (1976) destaca que, as três primeiras décadas da República foram fecundas no pluralismo das idéias, embora com uma presença muito tímida, o Socialismo, Anarquismo e o Marxismo, tiveram uma condição mais reivindicatória do que de pensamento estruturado.

A importância desses movimentos se refletia nas greves, nas comemorações operárias, nos comícios que constituem, mais do que qualquer outro dado, os elementos que importam para a história do período. Na realidade, a primeira metade do século XX também foi palco para que se buscasse uma nova educação, não mais fundada nos princípios do catolicismo, mas uma escola pública, laica e gratuita, conforme desejavam os Pioneiros da Escola Nova. No entanto, a Igreja ainda manteve seu domínio em muitos colégios e perduram até hoje. Por sua vez, o surgimento das Universidades no Brasil se dá por ocasião da Reforma Francisco Campos, no início da década de 1930, no período do Governo Provisório. Francisco Campos foi Ministro da Educação e da Saúde Pública e a efetivação da reforma se deu por uma série de decretos.

A reforma se realizava com a criação do Conselho Nacional de Educação, a organização do ensino superior, a organização do ensino secundário e a organização do ensino comercial. Nesse sentido, embora o surgimento do ensino superior data da vinda da família real para o Brasil, em 1808, somente com a reforma de Francisco Campos é que se pode constatar a presença da universidade, sendo esta, na maioria dos casos, uma reunião de cursos superiores que já existiam, justificando o que Azevedo (1971) já anunciou anteriormente, a ideia de “cogumelagem” de cursos superiores. A criação da primeira universidade, a do Rio de Janeiro, se dá devido à agregação dos cursos de Direito, Medicina e a Escola Politécnica, pelo decreto nº. 14.343, de 7 de dezembro de 1920. O decreto nº. 19.851, de 11 de abril de 1931, instituiu o regime universitário e fixou os seus fins no Brasil. Em síntese o decreto organiza a vida da universidade, o que até então não havia acontecido na educação brasileira. Previa a organização da administração, a criação de órgãos e funções como Reitoria, Conselho Universitário, Assembléia Universitária e a Direção de cada escola. Quanto à questão da autonomia, Romanelli (1984) aponta que:

(...) flagrante contradição com a descentralização interna, a dependência administrativo-burocrática de cada escola em relação ao Ministério da Educação, a cujo titular competia nomear até os membros dos Conselhos Técnico-Administrativos denunciava uma tendência acentuadamente centralizadora (...).

Observa-se que esta é uma visão da universidade baseada nos princípios da própria realidade política que o país vivia naquele momento, a herança patriarcal e o domínio da sociedade por uma via autoritária. A Reforma Universitária de 1968, foi o primeiro

momento da expansão da Educação Superior no Brasil data da década de 1960, principalmente por ocasião da elaboração da Lei da Reforma Universitária, de número 5.540, em 1968. Momento em que o país se debruçava sobre o desenvolvimento da industrialização, mas, que ao mesmo tempo, vivia sob as normas do Regime Militar.

Sendo assim, a Reforma Universitárias e fez num espaço de disputas de forças internas, tanto no campo da política, da cultura, como também no campo da economia. Tal realidade se caracterizou como um momento próprio de crise do mundo capitalista que se refletia na realidade brasileira. O modelo arcaico do Ensino Superior não conseguia dar conta dos anseios das classes sociais que detinham o poder naquele momento. Assim, o país buscou soluções em um novo modelo de universidade, fundado nos princípios da racionalidade moderna e do mundo industrializado. Jezine (2006) sustenta estas inferências dizendo que: isso significava romper com as próprias estruturas sociais arcaicas, por cujo meio mantinham sob controle o poder econômico, cultural e político. Neste sentido, a reformulação da universidade redefiniu-se como problema político, pois não bastava acreditar na racionalidade burguesa e aplicar soluções técnicas para problemas estruturais.

A principio, Saviani (1997) destaca que, o modelo de Ensino Superior que se implantou a partir da década de 1960 foi o que mais se aproximou dos interesses do norte da América, o país estabeleceu o convênio MEC-USAID, que tratava de um acordo de cooperação, e recebia apoio técnico para a reformulação de seu sistema de educação. Para elaboração da Lei da Reforma Universitária, foi instituído um Grupo de Trabalho, com a publicação do decreto do presidente da República Marechal Arthur da Costa e Silva. O decreto estabelecia o prazo de 30 dias para que o grupo concluísse os estudos sobre a Reforma Universitária. O mesmo autor salienta ainda que, os estudos tinham por objetivo garantir a “eficiência, modernização e flexibilidade administrativa” da universidade brasileira. (SAVIANI, 1997)

Após algumas emendas ao projeto enviado pelo executivo, o Congresso aprovou o texto elaborado pela comissão e enviou para o presidente da República, que sancionou a Lei com alguns vetos em 28 de novembro de 1968, e implantada por Decreto-Lei 464, de 11 de fevereiro de 1969. Em suma, a primeira etapa da expansão do ensino superior se deu com a criação das instituições isoladas, ou seja, a iniciativa privada e os municípios participaram do crescimento no número de instituições brasileiras entre as décadas de 1960 e 1970. Germano (2000) aponta a seguinte reflexão: Embora recomende que a escola privada deva lutar pela sobrevivência, abre uma possibilidade de esta receber auxílios do governo visando assegurar nelas vagas para os alunos pobres. No entendimento de Jezine (2006) a Reforma Universitária patrocinada pelo regime militar:

“Representou elemento de consenso e de dominação entre as forças do estado intervencionista e a luta de movimentos advindos da sociedade civil e do interior da própria universidade, de modo que incorpora, embora de forma desfigurada, experiências e demandas anteriores. As recomendações dos assessores do Acordo MEC-USAID, do Consultor Atcon, e da Comissão Especial presidida pelo General Meira Mattos, destacavam vínculo direto entre educação e mercado de trabalho, sob a concepção da “teoria

do capital humano (...)”

Portanto, a primeira etapa da expansão se dá no momento em que o país realizava parcerias internacionais para sustentar o desenvolvimento e o progresso, que eram metas claras do novo regime. Na década de 1960, por ocasião da Reforma, a universidade adotou o modelo da modernização, tornando complexa a sua estrutura administrativa e camuflando uma visão conservadora e tecnocrática.

Nesse Contexto, comenta Jezine (2006), ocorreu o distanciamento entre o planejamento e execução, bem como, a teoria e prática, e a ideia principal foi à sustentação do rendimento, da eficiência e da produtividade. Todas as ações sustentadas pelo ideal norte-americano.

NORMAS E LEGISLAÇÃO

Sobre a política contemporânea e a gestão da Educação Superior nos últimos dez anos tomaremos como base a data da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB -, de número 9.394, de 20 de dezembro de 1996, como marco para nossa análise, início a um novo momento de expansão.

Nesse período temos que considerar os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso e os mandatos de Luís Inácio Lula da Silva, momentos em que tivemos algumas mudanças na Educação Superior. Ao mesmo tempo em que se apregoou a necessidade da expansão e busca da qualidade da educação, percebeu-se que existe uma grande crise que assola a Educação Superior no Brasil, a chegada das massas populares nos bancos universitários em contraponto com o discurso da qualidade de ensino.

No Brasil, na década de 1990, a Educação Superior atingiu marcas importantes, principalmente no período após a publicação da LDB, de número 9.394/96, evidencia-se a criação dos Centros Universitários; a autonomia das Universidades; a ampliação das vagas nas instituições privadas de Educação Superior; a criação dos Institutos Superiores de Educação, como local para a formação de professores da Educação Básica e a exigência de que até 2007, os professores da Educação Básica deveriam ter formação superior; bem como a criação dos sistemas de avaliação da Educação Superior, o Provão, o SINAES, o ENADE, etc, contudo, no início da primeira década do século XXI foi que houve a expansão mais significativa das instituições de Educação Superior. Outro elemento importante é que a Lei de 1996 provocou uma corrida de profissionais que já atuavam na Educação Básica, bem como de outros seguimentos, em busca de formação na Educação Superior.

Os dados do Ministério da Educação apontam para um rápido crescimento das instituições privadas de Educação Superior, fato que veio a modificar de forma significativa a educação brasileira. O setor privado foi responsável pelo maior crescimento na Educação Superior. Por tais razões, na década de 1990, a universidade brasileira já era alvo de críticas e alguns educadores já anunciavam a necessidade de adequar-se a um novo modelo de formação de profissionais. Com o crescimento das tendências de privatização do mercado mundial da época, assim, foi se observando a necessidade das instituições brasileiras adotarem o modelo semelhante.

O discurso que sustentou tais posições foi o da democratização das universidades brasileiras, principalmente o acesso

à Educação Superior. A justificativa se fundava na abertura política e nas mudanças da economia, tanto mundial como na local. Porém já havia um modelo previamente pensado para tais mudanças. No que concerne ao papel das universidades, tratava-se de uma nova proposta de organização institucional: É evidente que, estávamos diante de um movimento que vai na direção contrária ao modelo de entrelaçamento entre ensino e pesquisa.

O modelo americano de Educação Superior de massa com cobertura tendencial universal, por meio de instituições públicas e privadas dedicadas fundamentalmente ao ensino e universidades de elite destinadas a formar as camadas dirigentes por intermédio de cursos que combinam a formação profissional com uma ampla base geral e humanística (modelo Chicago) e nas quais também se realiza a pesquisa realmente importante e bem financiada, parece se espalhar pelo mundo (PAIVA, 1994). Em 2005, o setor privado absorve mais de 67% das matrículas e abrange 83% das instituições de Educação Superior (CASTRO, 2005).

É possível identificar dois caminhos para a Educação Superior privada, sendo que o primeiro deles é o de que a iniciativa privada adote uma postura de valorização das ações acadêmicas, da autonomia do trabalho docente e a ampliação das estruturas para o ensino e o investimento na pesquisa científica como fundamento de todo trabalho desenvolvido. O outro caminho é o da busca do lucro como principal meta da existência da Educação Superior, daí, então, as dificuldades no investimento das ações acadêmicas. Um dos grandes problemas da Educação Superior, tanto pública como privada, é que parte significativa das vagas oferecidas fica ociosa e o governo tem tentado criar timidamente programas especiais de financiamento para preenchimento de tais vagas.

Porém sabe-se que há instituições que estão prestes a fecharem as portas por não conseguirem lidar com as vagas ociosas, o econômico vem trazer um novo momento na vida das instituições de Educação Superior, o que caracteriza o estabelecimento de uma crise neste segmento da educação.

O Plano Nacional de Educação – PNE, aprovado pela Lei nº. 10.172, de 09 de janeiro de 2001, estabelece em suas metas, que até o final desta década o país deverá prover vagas para pelo menos 30% da população da faixa etária de 18 a 24 anos. Desde a LDB de 1996 o país vem ampliando suas vagas por meio da abertura de cursos seqüenciais, abertura de ensino a distância, autonomia para que as Universidades abram novos cursos, e ampliação da rede de ensino da iniciativa privada. Tais iniciativas garantiram a expansão da Educação Superior no Brasil, porém, insuficientes para que as metas colocadas pela LDB e pelo PNE sejam atingidas.

AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO D E PROFESSORES E A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

N. 9394/96

Desde os tempos mais primórdios a transmissão do saber e educar eram tarefa da família, com o crescimento das sociedades e separação destas em classes sociais, houve a necessidade de criar uma instituição que desse continuidade a esse ofício, as-

sim houve o nascimento da escola e a figura do professor. O professor sempre foi uma pessoa mais vivida que tinha como bagagem sua experiência de vida, transmitindo as jovens os valores e conceitos para a sua sobrevivência. A escola inicialmente tinha apenas o dever de ensinar a ler e escrever, ou seja, a arte da leitura e escrita. A evolução da sociedade exige e passa a ter necessidade de uma figura com um grau mais elevado de sabedoria, então mulheres que tinham o ensino fundamental básico atuavam como professores, neste período não havia quase a figura masculina como professor, pois a mulher tinha habilidade em lidar com crianças. Mas as mudanças sociais e crescentes começaram a exigir um professor melhor preparado, daí surgiu o curso "magistério". No final da década de 1980, nasce a discussão sobre a necessidade do ensino superior para o oficio de educar, nasce então a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96, exigindo a formação mínima em nível médio, a habilitação do magistério para atuar como professor nas séries iniciais do ensino fundamental básico (1ª a 4ª series), e que a partir de 2006, sua formação mínima será a habilitação em nível superior. Os avanços trazidos pelas propostas de mudanças são para atender as exigências do mundo que esta sob influência das novas tecnologias exigindo assim uma formação adequada e atualizada, como vemos nos Art. 61 ao Art. 66:

Art. 61 – A formação de profissionais da educação de modo a atender os diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamento.

I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituição de ensino e outras atividades.

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. Art. 63 – os institutos superiores de educação manterão:

I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental.

II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica.

III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 64 – A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Art. 65 – A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de no mínimo trezentas horas.Art. 66 – A preparação para o exercício do magisté-

rio superior far-se-á nível de pós-graduação, prioritariamente em programas e doutorado.

Os avanços tanto no campo social e as novas tecnologias, estão sempre em processo de crescimento, exigindo assim novas discussões e novas leis para a valorização dos profissionais da educação para o ensino de uma clientela cada vez mais ativa.

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO

Embora muitos sejam os autores que buscaram, e buscam, atentar para a necessidade de que a formação pedagógica fosse oferecida aos docentes universitários de modo mais sistemático, tal situação permanece praticamente inalterada até hoje.

Já Rui Barbosa, num balanço da educação imperial, criticava a situação em que se encontrava o ensino superior brasileiro, especialmente no Direito. Em seu parecer, de 1882, mencionava que havia necessidade de "uma reforma completa dos métodos e dos mestres" (RIBEIRO JÚNIOR, 2001).

Nesse contexto, Cunha (2006) afirma que, no inicio do século XXI ocorrem mudanças profundas tanto na estrutura de ensino na universidade como em sua posição e sentido social, fortemente marcado pelas ideologias neoliberais e, posições conservadoras, o que tem induzido à reorientação dos sistemas educacionais, na perspectiva de fazer valer o mercado como eixo das definições políticas nesse campo.

O mesmo autor define que, a formação de professores universitários, no sentido de qualificação científica e pedagógica, é um dos fatores básicos da qualidade da universidade a grande maioria dos professores possui lacunas na sua formação pedagógica e na sua atuação docente e demonstram dificuldades na adoção e utilização de novas metodologias, estratégias e materiais de apoio. Os professores, quando chegam à docência universitária, trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor. (CUNHA, 2005) Referências à necessidade de formação em nível de pós-graduação podem ser encontradas em documentos da década de 1930, embora tenha sido somente a partir da década de 1950 que tais programas começaram a ser ofertados de modo mais sistemático, obedecendo a padrões mais rigorosos (BERBEL, 1994). Embora o incentivo à pós- graduação solucionasse a carência de mão-de-obra especializada para as universidades – e diferentes setores da sociedade – a docência continuava a ser negligenciada. Como ressalta Berbel (1994), a partir da década de 1970, observou- se grande avanço quantitativo nas ações voltadas para a formação de professores universitários. No entanto, este processo também não pode ser considerado satisfatório em termos de formação pedagógica. Segundo Berbel (1994), a formação de professores universitários é uma preocupação presente desde o I Plano Nacional de Pós Graduação (PNG), elaborado em 1974, porém, foi somente o Plano Nacional de Graduação, aprovado em 1999 no XII Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (FORGRAD), que se expressou a qualidade da formação desejada: A pós-graduação precisa integrar à sua missão básica de formar o pesquisador a responsabilidade deformação do professor de graduação, integrando, expressamente, questões pedagógicas às que dizem respeito ao rigor dos métodos específicos de produção do saber, em perspectiva epistêmica.

Apesar da discussão em torno da necessidade de formação pedagógica do professor universitário ter se ampliado, percebe-se que ainda restam parcelas da comunidade acadêmica e indivíduos responsáveis pelas políticas educacionais nacionais que entendem o preparo pedagógico para o exercício da docência como algo supérfluo. Sobre tal acertava Pimenta & Anastasiou (2008) considera que nos processos de formação de professores, é preciso o domínio dos saberes das áreas de conhecimento, dos saberes pedagógicos, dos saberes didáticos, dos saberes da experiência do sujeito professor. É válido mencionar que nossa legislação educacional é omissa em relação à formação pedagógica do professor universitário. O primeiro projeto da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) apresentado por Octávio Elísio à Câmara dos Deputados em Brasília, em 1988, estabelecia, em seu artigo 54, que as condições para o exercício do magistério no ensino superior seriam "regulamentadas nos Estatutos e Regimentos das respectivas instituições de educação de 3º grau" (SAVIANI, 1997). Já no primeiro substitutivo, apresentado por Jorge Hage, o texto foi modificado, estabelecendo a preferência de que essa formação se desse em programas de mestrado e doutorado. Ao mesmo tempo em que este projeto circulava pela Câmara, o então senador Darcy Ribeiro apresentou novo projeto integral da LDB em que propunha: Art. 74 – "A preparação para o exercício do magistério superior se faz, em nível de pós- graduação, em programas de mestrado e doutorado, acompanhados da respectiva formação didático-pedagógica, inclusive de modo a capacitar o uso das modernas tecnologias do ensino" (SAVIANI, 1997).

Ficava evidente a preocupação com a formação pedagógica do professor universitário, diferenciando-se das propostas anteriores, chegando à minúcia de detalhar a necessidade de capacitação para o uso de modernas tecnologias de ensino. O parágrafo único assegurava o direito ao exercício do magistério a pessoas de "notório saber". Embora defendesse a necessidade de preparação pedagógica para os futuros professores, sua proposta descartava a necessidade de que esta formação fosse complementada por atividades práticas: Art. 73 – a formação docente, exceto para o ensino superior, inclui prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas (SAVIANI, 1997).

A explicitação de todo o processo de consolidação da LDB mereceria um estudo aprofundando, o que não nos é possível, dada a necessidade de delimitação. Cabe-nos, entretanto, mencionar que uma das críticas dirigidas aos diversos projetos e substitutivos da LDB ressaltava que, para uma legislação de sua abrangência, o texto continha muitos detalhes, alguns dos quais irrelevantes, e que poderiam ser omitidos, deixando para as instâncias competentes a sua regulamentação. Assim, num processo de "enxugamento" – além das possíveis pressões feitas por diversos setores da sociedade – entre os cortes de "detalhes desnecessários", omitiu-se dotexto final da LDB a necessidade de formação pedagógica do professor universitário: Art. 66 – "A preparação para o exercício do magistério superior far-se- á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado". Como observam Pimenta e Anastasiou (2008), a Lei não concebe o processo de formação para a docência no ensino superior como tal, mas apenas como preparação para o exercício do magistério, preparação esta que – resumida à titulação acadêmica ou notório saber – reflete, e termina por sedimentar, a "antiga" crença de

que para ser professor basta o conhecimento aprofundado de determinado conteúdo, desconsiderando pesquisas nacionais e internacionais sobre a importância da formação para a docência na educação superior. Para os mesmos autores, a docência universitária constitui tema relevante em diferentes países e no nosso, se admite a necessidade de as instituições de nível superior desenvolverem programas de preparação para o exercício da docência. Preparo este que ponha a par da problemática e da complexidade de ensinar e do formar no ensino superior, do formar profissionais, do formar pesquisadores, do formar professores. De acordo com esta afirmativa, Vasconcelos salienta que:

O que normalmente acontece, principalmente em relação à Pós graduação Lato Sensu, é que por força da resolução do CFE nº 12/83, da carga horária mínima de 360 horas desses cursos, 60 devem ser destinados a disciplinas didático- pedagógico que surgem um tanto deslocada e sem razão de ser; uma dose mínima de formação pedagógica que, na visão legislativa, é suficiente para formar educadores, caso esses especialistas desejem ingressar no magistério superior (o que legalmente é possível). Em relação à Pós graduação Stricto Sensu, como a legislação não precisa quanto a formação pedagógica de mestres e doutores, as universidades fazem como julgarem que devem ou não fazer. (2002).

Sem amparo legal, a formação pedagógica dos professores universitários fica, pois, a cargo dos regimentos de cada instituição responsável pelo oferecimento de programas de pós-graduação.

CONSIDERAÇÕES

Diante da perspectiva de formação do docente de nível superior, a busca dos saberes docentes se constituem um campo fecundo para a pesquisa e reflexão sobre as metodologias, estratégias e praticas dessa formação. Compreendemos que a formação do docente de nível superior não pode fica restrito a uma disciplina didático- pedagógica, com uma pequena carga horária, por mais empenhados e preparados que sejam os formadores, embora este seja um passo importante. Todavia, é necessário que nos programas existam outros espaços que privilegiem a formação docente, não necessariamente disciplinar.

Observou-se também que, as universidades estão em constantes transformações devido às turbulências advindas do avanço tecnológico, das mudanças de regras na economia e da elevação do grau das exigências de seus clientes, necessitando, portanto, de docentes que sejam líderes que tenham visão de futuro condizente não só com o momento atual, mas, principalmente, com as novas tendências educacionais.

Por isso, para ensinar o professor necessita de conhecimentos e práticas que ultrapassem o campo de sua especialidade.

Mas é premente a reestruturação que contemple a formação pedagógica do pós-graduando para fazer frente aos desafios da realidade do ensino superior, sobretudo após o estabelecimento recente de políticas de expansão de vagas, com o risco de levar à massificação do ensino superior como a que ocorreu com o ensino médio. Os docentes de nível superior contribuem com seus saberes, seus valores e suas experiências nessa complexa tarefa de melhorar a qualidade do en-

sino, sendo assim sua prática não deve ser baseada na racionalidade técnica, mas sim na sua consciência de ampliar seus conhecimentos, em especial os pedagógicos, que facilitam o confronto de suas ações cotidianas com as produções teóricas, as contextualizando com um saber significativo. Faz-se também necessário o desenvolvimento de algumas competências fundamentais para o exercício da prática pedagógica: a liderança, a ação interpessoal para a eficácia da prática, gestão participativa com a instituição e seus alunos, contribuir para a qualidade da universidade, a construção da autonomia como finalidade da educação e ser pessoalmente um eterno aprendiz..

Sendo assim, o docente do ensino superior é um profissional da educação, pois somente com a união dos conhecimentos específicos da área, com os conhecimentos pedagógicos, é que se constitui uma prática eficaz, capaz de formar profissionais e cidadãos, críticos e conscientes. Por fim, esperamos ter contribuído com essa investigação para divulgar e proporcionar a reflexão e novas pesquisas sobre a prática docente do ensino superior.

E, por meio das ideias, concepções, pesquisas, e saberes dos profissionais docentes, sujeitos desta pesquisa, instigar o debate sobre a tão necessária formação docente do professor universitário no nosso país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

GADOTTI, Moacir. Educação e Poder. 11 Ed. Cortez. São Paulo, 1975. PERRENOUD, Philippe. Avaliação. Porto Alegre. Revista Pátio, 1999 n. 11.

SAVIANI, Dermeval. Educação do Senso Comum à Consciência Filosófica. São Paulo. Cortez 1980.

Tendências Pedagógicas na Formação do Educador. “in o inter-ação”. Goiânia, 1981.

NIKESENAS, Paulo. Sociologia da Educação. 9 Ed. São Paulo. Loyola.

LIBANEO, José Carlos. Democratização da Escola Pública: A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos. 19 Ed. São Paulo. Loyola, 2003.

. Didática. São Paulo. Cortez, 1994.

SAVIANI, Dermeval. Tendências Pedagógicas na Formação do Educador. “in o inter- ação”. Goiânia, 1981.

DRUCKER, P. F. A Arte da Administração Total. São Paulo. Pioneira, 1975.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Ensino: As Abordagens do Processo. 10 Ed. São Paulo. EPU, 1986.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo. Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro : Paz e terra, 1997.

LIBÂNEO, J. C. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 14 a. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

PENNA, J. B. D. Grandes educadores. Porto Alegre, RS: Editora Globo, 1949.

PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: