

A FORMAÇÃO DOCENTE DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO¹

Eduardo de Souza Lobão Veras²

Marlene Araújo de Carvalho³

Este trabalho discorre a respeito do perfil do professor universitário brasileiro, sua formação para a docência e desafios ao longo do desenvolvimento do ensino superior. Tece breves considerações sobre a identidade docente no ensino superior e sobre a prática pedagógica e os saberes da docência, elementos indispensáveis à formação profissional do professor, além de apresentar uma breve reflexão a respeito da formação pedagógica do professor universitário e sobre as competências necessárias ao bom desempenho de suas atividades no magistério, elegendo, como principal sujeito de investigação, os professores que atuam nas áreas de formação de profissionais liberais, por serem, de maneira geral, os que menos têm contato com conteúdos pedagógicos, durante seus cursos de formação. Trata-se de um estudo bibliográfico, cujas referências teóricas estão baseadas em pesquisadores que se debruçam sobre o tema. Os resultados do estudo apontam para a necessidade de mais estudos e intervenções na área em questão, além de um esforço maior por parte das IES no sentido de investirem mais nos seus professores quanto ao seu processo de desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: Educação. Ensino superior. Professor universitário.

¹ Trabalho orientado pela professora Dra. Marlene Araújo de Carvalho para compor a dissertação de mestrado de Eduardo de Souza Lobão Veras, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI, intitulada Interfaces entre a Prática Pedagógica e o Currículo do Curso de Graduação em Odontologia da Universidade Federal do Piauí à luz do Discurso de seus Professores;

² Mestre em Educação pela UFPI e professor do curso de Odontologia da NOVAFAPI e FACID;

³ Dra. em Educação pela PUC/SP, coordenadora da Pós-graduação, Pesquisa e Extensão da FSA.



Perfil Profissional do Professor Universitário Brasileiro

Este trabalho discorre a respeito do perfil do professor universitário brasileiro, sua formação para a docência e desafios ao longo do desenvolvimento do ensino superior. Tece também breves considerações sobre a identidade docente no ensino superior e sobre a prática pedagógica e os saberes da docência, elementos indispensáveis à formação profissional do professor.

A estrutura do ensino superior brasileiro, historicamente implementado a partir do modelo francês – napoleônico, sempre privilegiou os conhecimentos e experiências profissionais específicos de determinada área como credenciais para o exercício da docência no terceiro grau. Até muito pouco tempo, aceitava-se, quase como consenso, que o único pré-requisito para o bom desempenho da atividade docente no ensino superior, era o sucesso profissional alcançado em cada área de atuação específica. No entanto, é a partir da década de 70 que tem havido uma grande preocupação das universidades e faculdades brasileiras com a formação continuada do professor universitário sob a acusação de que os professores, principalmente os bacharéis não têm conhecimento didático-pedagógico para ensinar.

Para minimizar o problema, o modelo de formação tem recaído em programas de pós-graduação e desde os anos 90 percebemos que o foco das preocupações formativas tem sido em programas desenvolvidos nas próprias IES, transformando-se em espaços de pesquisa, produção e construção de novos saberes. Há também uma grande preocupação na apreensão, assimilação, re-elaboração e construção dos saberes pedagógicos a partir da experiência docente. Nesta perspectiva, podemos encontrar nestas instituições projetos, serviços e órgãos especializados voltados para o desenvolvimento dos aspectos pedagógicos dos professores⁴.

Mesmo assim ainda há um descaso considerável em relação a esta dimensão formativa. Por um lado, a justificativa para a despreocupação com a formação pedagógica para o professor do ensino superior é a de que a

⁴ Vasconcelos apud. Masetto (1996, p. 2) apresenta um levantamento realizado pelo professor Masetto sobre projetos, serviços, órgãos e laboratórios além de seminários e outros eventos locais e nacionais para esta finalidade. Mas próximos de nós, encontramos a mesma preocupação em nossas próprias instituições de ensino superior: a Faculdade Santo Agostinho conta com programas de especialização em Docência do ensino superior, visando a formação de seus professores numa perspectiva de identificação das contradições e dos incidentes da prática vivenciados por eles mesmos e analisados à luz das teorias estudadas no curso. Há ainda o Núcleo de Apoio Pedagógico – NUAPE desenvolvendo um trabalho pedagógico junto aos coordenadores dos cursos. Cursos de Especialização em Docência Superior estão sendo desenvolvidos atualmente tanto na FACID quanto na NOVAFAPI, demonstrando a preocupação destas instituições de ensino com a formação pedagógica dos seus professores.

clientela do professor universitário é adulta não havendo a necessidade de um preparo mais apurado nesse campo. Esse raciocínio tendeu a priorizar o domínio dos conhecimentos específicos das disciplinas, aliados à experiência profissional. Acreditava-se, por outro lado, que os alunos tendo interesses profissionais já entravam na universidade, suficientemente motivados para aprender.

Apesar de totalmente desatualizada, essa crença parece ainda fortemente presente, principalmente nos cursos de formação de profissionais liberais nas diferentes áreas do conhecimento.

A este respeito Gómez (1998) reconhece quatro perspectivas básicas na formação profissional do docente, a saber:

- *Perspectiva acadêmica;*
- *Perspectiva técnica;*
- *Perspectiva prática;*
- *Perspectiva de reconstrução social.*

A perspectiva acadêmica de formação docente ressalta a transmissão de conhecimentos como ponto principal no processo de ensino e a formação do professor estreitamente vinculada ao domínio da disciplina cujo conteúdo deve ser transmitido.

Na perspectiva técnica o professor é visto como conhecedor da aplicação dos conhecimentos científicos produzidos por outros e transformados em regras de atuação. A sua atividade profissional como docente, é, portanto, instrumental, dirigida à solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas.

A formação do professor na perspectiva prática baseia-se prioritariamente na aprendizagem por meio de experiências com docentes experimentados, na aquisição da sabedoria para o fazer docente a partir da própria prática, seja ela reflexiva ou não.

A perspectiva de reconstrução social concebe o ensino como uma atividade crítica na qual o professor é considerado um profissional autônomo que reflete criticamente sobre a prática cotidiana, de forma que a sua atuação reflexiva facilite o desenvolvimento emancipador dos que participam do processo educativo. Assim, Masetto (2003, p.33) se expressa:

A reflexão crítica e sua adaptação ao novo de forma criteriosa são fundamentais para o professor compreender



como se pratica e como se vive a cidadania nos tempos atuais, buscando formas de inserir esses aspectos em suas aulas, tratando dos diversos temas, selecionando textos de literatura, escolhendo tragédias que, ao mesmo tempo, permitam ao aluno adquirir informações, reconstruir seu conhecimento, debater aspectos cidadãos que envolvam o assunto e manifestar suas opiniões a respeito disso. Conciliar o técnico com o ético na vida profissional é fundamental tanto para o professor quanto para o aluno.

Com a modernização da educação, a proximidade entre alunos e professores possibilitou a escuta ativa dos problemas de aprendizagem, principalmente dos universitários, fazendo com que muitos professores se sensibilizassem e dessem mais atenção à sua própria prática pedagógica no sentido de melhorá-la em benefício de si e do aluno. Desta forma facilita trabalhar as disciplinas de forma mais flexível quanto à sua seqüência, rearticulando-as a partir de experiências interdisciplinares. Os professores formadores devem favorecer entre os futuros profissionais:

A discussão, o confronto de idéias, o conflito e o debate. É valorizada a estimulação do pensamento crítico e a conseqüente formação da responsabilidade e da audácia no aluno que precisa aprender a tomar decisões e ter coragem de assumi-las. (GRILLO, 1988 p.17)

Nesta perspectiva, a crença de que o professor universitário deva ser altamente qualificado apenas no que se refere aos conhecimentos específicos do curso que leciona e seja pesquisador na sua área de atuação está ultrapassada e sendo repensada, tendo em vista a necessidade sentida pelos próprios professores universitários de diferentes áreas, do conhecimento das peculiaridades próprias da profissão docente para o exercício de sua função acadêmica. Nas diretrizes curriculares definidas pelo MEC para o ensino da odontologia no Brasil, os reflexos dessa tendência na formação mais ampla do professor podem ser identificados.

Para Masetto (1998) só recentemente os professores universitários começaram a se conscientizar de que tanto a docência, quanto a pesquisa, como o exercício de qualquer outra profissão, exige capacitação própria e

específica. O exercício da docência no ensino superior demanda competências específicas, que não se restringem apenas a ter um diploma de bacharel, licenciado, de mestre ou mesmo de doutor, ou, ainda, o exercício de determinada profissão, mas também exige preparo pedagógico.

Outro equívoco que durante muito tempo perdurou como verdade absoluta nas comunidades universitárias brasileiras e, que só recentemente vem sendo desmistificado é a crença de que os cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado nas diferentes áreas preparam para a docência.

Em um encontro promovido pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, intitulado "*Problemas do Ensino nos Cursos de Graduação da USP*", promovido em outubro de 1990, um grupo de trabalho chegou à conclusão de que os cursos de pós-graduação, apesar de contribuir na formação dos futuros professores universitários, voltam-se para a formação do pesquisador. Embora na atualidade já existam traços de que essa situação deva mudar, esses cursos ainda se preocupam com a transmissão, em alto nível, do conteúdo específico de cada área de pesquisa.

Pelo fato do prestígio das universidades ser medido pelos seus cursos de pós-graduação e pelas pesquisas que desenvolvem levaram os professores desse nível a se esquecerem de que os egressos desses cursos, na maioria das vezes, estariam desenvolvendo atividade docente e de extensão e nem sempre desenvolveriam atividades de pesquisa, prioritariamente.

Outra razão para o descuido com a formação pedagógica dos professores do ensino superior é o fato desses professores serem valorizados pela sua mais alta titulação e pela participação em renomados eventos científicos nacionais e internacionais e pela divulgação em veículos reconhecidos pela comunidade científica de suas pesquisas. É a partir desse parâmetro que os professores são avaliados, o ensino não tem, portanto, tanto peso ainda na avaliação da competência docente.

Nos níveis anteriores ao ensino superior é exigência para a docência a prática de ensino, não havendo essa preocupação com o ensino superior. Vejamos o que diz o Artigo 65 da LDB nº 9394/96 sobre esta matéria: "A formação docente, exceto para a educação superior (grifo nosso), incluirá a prática de ensino, de, no mínimo, trezentas e sessenta horas".



Se a legislação não valoriza a formação pedagógica para o ensino superior, tem ficado a critério das instituições desenvolverem projetos de formação continuada nessa área para os seus professores, o que não é tarefa fácil, embora, quando se fala em instituições privadas de nível superior o discurso corrente é o de que as instituições com tendência a permanecerem concorrendo no mercado sejam aquelas que tiverem nos seus quadros docentes, professores com formação na área de educação.

Para Gil (1997) esse quadro se altera na medida em que maior número de pessoas chega à universidade e seus cursos tornam-se mais específicos, o que aliados a uma visão mais crítica do ensino, remetem à necessidade do professor universitário dotar-se do conhecimento e habilidades de natureza pedagógica.

Percebemos que a preocupação com a competência da formação do professor em sua área específica de atuação é legítima, sendo o aprofundamento científico do docente universitário, por meio de cursos de pós-graduação em seu campo de origem, certamente, desejável. No entanto, outras perspectivas devem ser igualmente observadas para o bom exercício da atividade docente: a necessidade da interação dialética entre as dimensões epistemológicas, políticas e pedagógicas, na formação do professor é evidente e, atualmente, consensual entre os autores que estudam o ensino de nível superior.

Behrens (1998), Pimenta (2002), Beserra (2002) e Vasconcelos (1996) admitem que o magistério nas universidades tem sido exercido por profissionais das mais variadas áreas do conhecimento, apontando dentre os diferentes grupos de professores que exercem a docência no ensino superior, os profissionais de variadas áreas que se dedicam integralmente à docência e os profissionais liberais que atuam no mercado de trabalho específico do curso que lecionam, cuja dedicação ao magistério, geralmente, restringe-se a poucas horas semanais. Para Masetto (2003, p.24):

A atitude do professor está mudando: de um especialista que ensina ao profissional de aprendizagem que incentiva e motiva o aprendiz, que se apresenta com a disposição de uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem – não uma ponte estática, mas uma ponte “rolante”, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue a seus objetivos.

O alerta que se impõe é o de que o professor profissional e/ou o profissional liberal professor, das mais variadas áreas, ao optar pela docência no ensino universitário, precisam ter consciência de que, ao adentrarem em sala de aula, seu papel essencial é ser professor.

Outro fato importante, a ser considerado, é o de que a docência universitária apresenta-se, para alguns profissionais liberais como duplamente vantajosa, uma vez que sua condição de professor funciona como diferencial na disputa do mercado de trabalho específico de sua área de atuação, ao mesmo tempo em que seu sucesso como profissional liberal o referencia como professor.

Nos cursos de odontologia das várias faculdades e universidades brasileiras, assim como nos demais cursos de formação de profissionais liberais de uma maneira geral, os professores com dedicação exclusiva, freqüentemente priorizam o desenvolvimento de atividades de pesquisa em suas áreas específicas ou as atividades de extensão. Já os professores que atuam como profissionais liberais ao mesmo tempo em que exercem o magistério superior, geralmente restringem sua atividade docente apenas à sala de aula, às clínicas ou laboratórios de aulas práticas, apresentando, no entanto, como vantagem em relação ao primeiro grupo, a vivência prática da profissão que será, mais tarde, vivenciada por seus alunos.

Infelizmente, nenhum dos dois grupos prioriza, sempre, o processo de ensino-aprendizagem, ou por localizarem suas produções científicas separadamente de suas atividades de ensino, no caso dos professores profissionais, ou pela falta de interesse, e/ou formação adequada, para transmitir aos alunos todo o seu conhecimento técnico/científico/humano sobre o assunto, no caso dos profissionais liberais professores.

Gatti (1992 p.43-44) ao observar a formação pedagógica do professor universitário de diversas áreas específicas, fez a seguinte observação:

(o professor sente-se como) um pingente pendurado em duas canoas, com identidade problemática: especialista em área específica ou professor? Matemático ou professor de matemática? Geógrafo ou professor de geografia? Físico ou professor de física? As faculdades, centros ou departamentos de educação funcionam para os institutos ou departamentos básicos como apêndice, às vezes até incômodo.



É bom lembrar que o conhecimento pedagógico não diz respeito apenas aos problemas enfrentados na sala de aula no tocante à definição de objetivos, à seleção e a organização dos conteúdos nas suas diferentes conceituações, ao planejamento das unidades de conteúdos, à determinação das competências a serem desenvolvidas a partir das atividades planejadas e do processo de avaliação do processo ensino aprendizagem, em resumo, não se refere apenas ao planejamento dos cursos e à elaboração de programas das diferentes disciplinas. O seu valor maior reside em proporcionar aos professores uma formação ampla sobre os processos de ensino e aprendizagem, envolvendo concepções acerca do papel do professor em suas relações com o aluno, à escola e a própria sociedade, além da ampliação do seu nível de consciência crítica sobre as implicações do papel político e ético do trabalho que realiza junto aos alunos. Essa compreensão faz a diferença entre este profissional e outro que não valoriza essa dimensão da profissão. Para Alonso (1999, p.53):

O professor deve ser um profissional cujas ações criem condições para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, afetivas e sociais, enfim condutas desejáveis tanto no que diz respeito ao indivíduo quanto a grupos humanos. No entanto, convém lembrar que, além disso, ele deve apropriar-se do conhecimento nos diferentes âmbitos do saber, utilizando-se da experiência e da reflexão como ferramenta de compreensão e análise do próprio fazer pedagógico. Isso o levará a extrapolar e alargar os limites da sua formação inicial, a fim de que possa enxergar o mundo sob outra perspectiva, para ter consciência do trabalho que desenvolve junto à sociedade.

Fica evidente, portanto, a importância da dimensão pedagógica na formação do professor universitário, independente do curso em que atue, ou do seu regime de trabalho, formação esta essencial não apenas para seu bom desempenho em sala de aula, mas também, para seu melhor engajamento com o processo de ensino e aprendizagem de forma mais ampla, participando do desenvolvimento curricular do seu curso de forma a

situar os conteúdos que ministra no contexto global da formação acadêmica de seus alunos. Nóvoa (1992, p. 17) ressalta que:

Se o currículo deve indiscutivelmente considerar-se de competência do estado, o mesmo não se pode afirmar dos programas dos cursos que devem constituir atribuições exclusivas dos corpos docentes. O estado organiza o plano geral dos estudos, formula os objetivos a realizar, mas aos professores e só a eles compete a organização dos programas dos cursos, isto é, a seleção das matérias, a concretização dos exemplos e a escolha dos métodos e processos adequados à realização dos fins que se tem em vista.

A partir desta afirmação, percebemos que a própria concepção de currículo tem sido modificada nos últimos anos evoluindo, segundo Abramowicz (1999), de uma visão tecnicista de rol de disciplinas, para a proposta de um currículo polissêmico, multifacetado, visto como uma construção cultural, historicamente situado, socialmente construído, vinculado, indissociavelmente, ao conhecimento e constituindo-se no elemento central do projeto educativo da instituição de ensino. O currículo hoje reflete as contradições da realidade sócio-educacional, espelhando lutas e conflitos e sendo o lugar onde se cruzam reflexões sobre a prática e a teoria da educação.

Em virtude dessas considerações, fica clara a necessidade do conhecimento e do comprometimento dos professores universitários com o projeto pedagógico do curso.

Definir objetivos, selecionar conteúdos, elaborar estratégias de ensino, enfim planejar sua atividade docente torna-se tão importante para esses professores quanto seu desempenho em sala de aula ou seu conhecimento técnico acerca das disciplinas que ministram, fatores estes essenciais na sua performance como professor.

A importância dessa conexão entre ação docente e currículo pode ser subsidiada na concepção curricular de Coll (1987), que entende o currículo como o projeto que preside as atividades educativas, define suas ações e proporciona guias de ação adequadas e úteis para professores, que são diretamente responsáveis pela sua execução. Para isso, segundo esse autor,



o currículo proporciona informações sobre o que ensinar, quando ensinar, como ensinar, para que ensinar, quando e como avaliar. Nestes termos, o currículo serviria como guia de orientação para o professor, no desenvolvimento de sua atividade docente.

A construção ou reformulação de um currículo de graduação em odontologia para favorecer a formação de profissionais cada vez mais preparados para enfrentar os problemas bucais de saúde pública, é preocupação extremada de diversas associações e institutos, como o Grupo de Estudos sobre Ensino de Odontologia do Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo e a Comissão de Ensino da Associação Brasileira de Ensino Odontológico (ABENO).

O sucesso na formação do cirurgião-dentista pretendido pelo MEC, muito além da simples promulgação de leis ou resoluções que indiquem diretrizes curriculares, depende de inúmeros fatores que passam pela própria estrutura educacional brasileira, de forma mais ampla, pela estrutura física das faculdades e universidades de odontologia e pela disponibilidade de recursos financeiros para a atualização de equipamentos, bem como pela competência pedagógica, técnica, prática, reflexiva, social, interpessoal e ética dos professores de odontologia de cada instituição de ensino superior nesta área de conhecimento.

Já se percebe, portanto, que o ensino superior está revendo seus currículos de formação profissional à luz das novas exigências que estão postas para o exercício competente das profissões em nossa sociedade. Para tanto, as IES deverão voltar-se para o preparo de um profissional capacitado para a tarefa de educar. Vasconcelos (1996, p.27) ao referir-se a esse profissional afirma que:

Dever-se-ia ter num só indivíduo três capacidades igualmente desenvolvidas: a do bom transmissor de conhecimentos, aquele que sabe ensinar; a do bom crítico das relações sócio-culturais da sociedade que o cerca e do momento histórico no qual vive; e a do bom pesquisador, capaz de, através de estudos sistemáticos e de investigações empíricas, produzir o novo e induzir seu aluno a também criar.

Neste contexto, para Masetto (2003), o papel do professor universitário deve ser repensado, além da competência em uma determinada área de

conhecimento específico, é evidente a necessidade do exercício da dimensão política na prática da docência universitária, bem como o domínio na área pedagógica por parte destes professores, a almejada participação do professor como conceptor e como gestor do currículo, certamente depende dessas múltiplas competências, técnica, política e pedagógica, na formação do docente universitário, e não apenas de seu conhecimento específico acerca de determinada área.

A Identidade Docente no Ensino Superior

Profissionais de várias áreas adentram o campo da docência no ensino superior como decorrência natural de suas atividades, trazendo consigo imensa bagagem de conhecimento nas suas respectivas áreas de atuação profissional, mas geralmente, sem nunca terem se questionado sobre o que significa ser professor. Por outro lado, as instituições de ensino que o recebem, de maneira geral, já os consideram como docentes completos, desobrigando-se de contribuir para sua formação enquanto professor.

Atualmente, os alunos que cursam pós-graduação com bolsa da Capes, matriculam-se, obrigatoriamente, em disciplinas da área pedagógica, além de participarem de atividades como estágios e tirocínios docentes, o que configura uma formação inicial nessa área.

Entretanto, é bastante aceita a idéia de que a autonomia profissional só é alcançada por meio da capacitação do professor, que se torna apto a enfrentar novos desafios e implementar novas alternativas, demonstrando capacidade de adaptação às realidades sociais contemporâneas com todas as suas crises e desafios instantaneamente mutáveis.

Essa capacitação só pode ser conseguida, por meio de novos cursos de atualização e aperfeiçoamento profissional, e das vivências adquiridas ao longo de sua carreira. No caso do professor universitário, muitas vezes, nem ele, nem a instituição de ensino superior em que atua, estão atentos a essa realidade.

Para Pimenta (2002, p. 107)

Os elementos constitutivos da profissão docente – a saber: formação acadêmica, conceitos, conteúdos específicos, ideal, objetivos, regulamentação, código de ética - têm características próprias que constituem a formação inicial, se ela ocorrer. Como ela não ocorre, esses aspectos devem ser considerados nos processos de profissionalização continuada.



Dessa forma, fica clara a necessidade de participação do professor universitário nos cursos de profissionalização continuada, na área de formação docente, ainda que ele tenha cursos de pós-graduação ao nível de mestrado ou doutorado em sua área de conhecimento específico, uma vez que a formação inicial e a atualização contínua de seus conceitos e conhecimentos enquanto docente são essenciais para que alcance autonomia profissional enquanto professor.

Na prática, o professor universitário, ao ingressar no departamento em que atuará, depara-se com ementas prontas, de disciplinas estabelecidas, em cursos já aprovados, e é nessas condições que deve responsabilizar-se pela docência que exerce. Tem, portanto, pouca ou nenhuma oportunidade de participar da organização do curso em que atuará ou de, pelo menos, tomar conhecimento do projeto pedagógico do curso, em que deve se engajar.

Da mesma forma, não recebe, na maioria das vezes, nenhuma orientação quanto aos processos de avaliação, de planejamento, ou metodológicos, que farão parte do seu cotidiano profissional, e com os quais, habitualmente, nunca teve contato. Não passa por qualquer tipo de treinamento ou orientação pedagógica nem é incentivado a participar de cursos nessa área.

De acordo com Pimenta (2002) e, ainda, sobre a identidade profissional do professor universitário, os seguintes aspectos relativos ao processo educativo são dignos de destaque no processo de profissionalização continuada e fundamentais na construção da identidade do docente de ensino superior: projeto político-pedagógico institucional, e sua inserção no contexto social; projeto de curso e os dados da realidade institucional; teoria didática desejada e a praticada na sala de aula; responsabilidade com a atuação técnica e social do profissional no mercado de trabalho, ainda conforme Pimenta (2002 p.77):

Uma identidade profissional se constrói, pois, em base na significação social da profissão, na revisão constante dos significados sociais, na revisão de tradições. Mas também com base na reafirmação de práticas consagradas culturalmente que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações, porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade.

Percebemos que é preciso que nós professores estejamos atentos à construção de nosso processo identitário, assim como tomarmos em nossas próprias mãos a responsabilidade da construção dessa identidade profissional.

Se como profissionais do campo da odontologia, por exemplo, dominamos as teorias e as práticas da profissão, precisamos no exercício da docência da área, além do conhecimento específico da disciplina que ministramos, nos apropriar e construir saberes na área didático-pedagógica, assim como analisar sistematicamente as nossas práticas à luz das teorias específicas da área de odontologia e da área de educação. Essa consciência pode se revelar como possibilidade na construção de significados da profissão do docente de odontologia. Se achamos que os pressupostos da área da educação não são importantes para a construção da nossa prática enquanto docentes, fica difícil colocar em prática uma educação de base humanística, interdisciplinar e ética.

Com o mínimo de esforço, podemos observar que esses temas são totalmente, ou pelo menos, parcialmente ignorados pela maioria dos professores universitários, principalmente os que atuam nas áreas de formação de profissionais liberais, por não terem tido contato com esse tipo de conhecimento durante seus cursos de graduação.

A busca da identidade e da autonomia profissional do professor universitário requer, portanto, a vivência de um processo de formação que demanda tempo, dedicação, treinamento, orientação, aprendizagem, enfim, que exige conscientização e compromisso por parte de professores e instituições de ensino superior, e não pode ser resumida, a um diploma ou a títulos de pós-graduação.

A prática pedagógica e os Saberes da Docência

Em itens anteriores, foram apresentados argumentos sobre a necessidade de formação do docente universitário. Cabe agora versar sobre quais conhecimentos realmente se fazem relevantes para esses professores e até que ponto essa formação irá refletir em sua atividade docente.

A evidente necessidade de formação pedagógica do professor universitário irá refletir em todas as etapas do processo de ensino e aprendizagem: do planejamento à avaliação, da seleção de conteúdos à relação com os alunos, no entanto, é de muito pouco bom senso a idéia de que todo professor universitário deva ser, necessariamente, um pedagogo.

A pedagogia como ciência assume a responsabilidade também, de orientar e de qualificar professores que atuem nas mais diferentes áreas e níveis de ensino, para que estes exerçam sua profissão docente de forma consciente, eficaz e



recompensadora; logrando êxito não só no que diz respeito à formação de seus alunos, mas também, avançando na busca de seu crescimento pessoal e profissional enquanto professor. Nesse sentido Alonso (1999, p.15) destaca que:

(...) refletir sobre a própria prática a partir dos resultados obtidos, ou simplesmente como um exercício de reflexão de quem está atento ao processo de aprendizagem dos alunos, não é tarefa simples para a qual o professor não foi preparado durante a sua formação, valendo-se apenas da sua intuição e do registro de informações que ele obteve no desenvolvimento de seu trabalho. O professor precisa muito mais do que a intuição para proceder à reflexão sobre a sua prática: ele precisa estar preocupado com o aluno mais do que com o conhecimento a ser transmitido, com as suas reações frente a este conhecimento, com os seus propósitos em termo de ensino e aprendizagem e estar consciente de sua responsabilidade nesse processo.

A este propósito, chamamos a atenção para o triplo movimento empreendido por Shön (1992) a respeito do processo reflexivo na profissão de professor. Esse triplo movimento constitui-se da *reflexão-na-ação* a qual acontece no momento em que ocorre a ação e é um processo natural. Gomes (1992, p.104) afirma que:

A *reflexão-na-ação* é um processo de extraordinária riqueza na formação do profissional prático. Pode considerar-se o primeiro o primeiro espaço de confrontação empírica com a realidade problemática, a partir de um conjunto de esquemas teóricos e de convicções implícitas do profissional.

Os dois outros movimentos sob a reflexão-sobre-a-ação e sobre-a-reflexão-na-ação. Nesses dois movimentos a reflexão dá-se após realizada a ação. Conforme Gomes (op. cit. p.105)

É a utilização do conhecimento para descrever, analisar e avaliar os vestígios deixados na memória por intervenções anteriores. Seriam até mais corretas as denominações: *reflexão sobre a representação ou reconstrução a posteriori da ação.*

Esses movimentos são constitutivos do pensamento prático do professor ou de qualquer outro profissional que se pretende reflexivo e que é de grande valia no enfrentamento de situações dilemáticas da profissão. O último movimento ainda tem a primazia de (naturalmente com a ajuda dos outros dois porque não são independentes) construir novas teorias sobre a prática profissional. Assim, Pimenta (2002) ressalta:

Como ponto de partida nos cursos de formação de professores, a mobilização dos saberes da experiência, saberes estes produzidos pelos professores no seu cotidiano docente, além de toda uma experiência acumulada como aluno, pelo convívio com vários professores de diferentes práticas, num processo permanente de reflexão sobre sua prática e sobre a prática de outros professores.

Percebemos, pois, que experiência é sem dúvidas, um tipo de saber que não deve ser desprezado na formação profissional do docente, pois representa valor inestimável na consolidação da formação profissional em qualquer área, no entanto, enquanto na área da docência ainda se discute o saber da experiência como única fonte para a formação profissional, esse tipo de discussão já se encontra superada na maioria das outras áreas da ciência. Tomamos como consenso, então, a importância, mas não a auto-suficiência da experiência, para a formação do professor.

O conhecimento específico do conteúdo a ser ministrado é outra variável importante para o exercício da atividade docente. Os professores, de um modo geral, têm consciência da necessidade do conhecimento de sua área para exercer bem a atividade docente. No entanto, poucos professores são conscientes da importância desse conhecimento num contexto social mais amplo, ou poucos conseguem enxergar com clareza a diferença entre o conhecimento e a informação. Masetto (2003 p.37), reforça essa afirmação quando declara:

O corpo docente (universitário) ainda é recrutado entre profissionais, dos quais se exige um mestrado ou doutorado, que os torne mais competentes na comunicação do conhecimento. Deles, no entanto, ainda não se pedem competências profissionais de um educador no que diz respeito à área pedagógica e à perspectiva político-social.

O conhecimento exige contextualização e análise, tendo apenas como ponto de partida a informação. Entretanto, o conhecimento só adquire verdadeiro significado



quando vinculado de forma pertinente e socialmente útil, no sentido de produzir novas formas de progresso e de desenvolvimento científico, social e humano, a partir do trabalho consciente desse tipo de saber.

O educar é um ato político; portanto, a reflexão do professor deve estar voltada também para as questões de raça, gênero e classe social para garantir a todos os alunos o acesso ao conhecimento científico, pois ele é uma ferramenta para minimizar as desigualdades e injustiças sociais. Essas questões devem ser tratadas de forma completa, numa linguagem clara, precisa e acessível aos alunos. O professor tem de estar consciente de que não basta o bom trabalho de transposição didática, mas deve atentar para os valores que, pelo seu comportamento, atitudes e exemplos passam para os alunos, pois eles são facilmente assimilados e têm uma força muito grande na sua formação (RIBAS & CARVALHO 1999, p.39).

Toma-se claro, portanto, que a competência do professor no que diz respeito ao domínio dos conteúdos a serem ministrados, não garante a efetividade do processo de ensino e aprendizagem, podendo, no máximo, refletir na qualidade das informações divulgadas em sala de aula, o que não justificaria, sequer, a presença do professor enquanto sujeito ativo na construção do conhecimento.

Os saberes pedagógicos, no âmbito da didática, por sua vez, são comumente reduzidos ao "saber ensinar", como se a ela coubesse apenas o mero fornecimento de técnicas e estratégias de ensino, aplicáveis em qualquer situação. Dessa forma, os saberes pedagógicos vêm sendo, historicamente, desenvolvidos de forma fragmentada e desarticulada, tendo como consequência, muitas vezes, a supervalorização de um determinado saber didático ou de um determinado método instrumental de ensino, que passa a ser apontado como solução para todas as dificuldades do processo educativo.

A relação entre professor e alunos, a importância da motivação, a psicologia da educação, o uso de meios tecnológicos, são, enfim, alguns exemplos de saberes pedagógicos que estiveram em evidência em determinado momento, e que chegam a ser, frequentemente, sobrepostos aos outros tipos de saberes, nos cursos de formação de professores, desconsiderando a inter-relação, e a interdependência, destes saberes entre si. Neste sentido Alonso (1999, p.15) afirma que:

O professor necessita de muito mais do que a instituição para proceder à reflexão sobre a sua prática: ele precisa estar preocupado com o aluno mais do que com o conhecimento a ser transmitido, com as suas reações frente a esse conhecimento, com os seus próprios em termos de ensino e aprendizagem e estar consciente de sua responsabilidade neste processo.

Esse entendimento aponta para uma superação da tradicional fragmentação dos saberes da docência, passando a considerar a prática social de ensinar como foco para a formação de professores, ao invés de partir-se de diferentes saberes.

Neste sentido, é importante o professor ter consciência dos saberes que domina, das fontes de aquisição desses saberes, e de como aproveitam esses saberes na condução de sua própria prática. Assim Tardif (2003, p.63) apresenta um quadro auto-explicativo sobre os saberes dos professores, e que serve ao nosso propósito:

Saberes dos Professores	Fontes Sociais de Aquisição	Modelos de Integração no Trabalho Docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários, não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das "ferramentas" dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fixas, etc.	Pela utilização das "ferramentas" de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes da sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional



O autor deixa claro no quadro a pluralidade de fontes de aquisição de conhecimento úteis no desenvolvimento da atividade docente. Muitas destas fontes, de acordo com o quadro, independem da formação profissional formal do professor, mas é a partir delas que a maior parte dos profissionais liberais que exercem a docência universitária, pauta-se para desenvolver sua função docente.

Considerações finais

É importante considerar que os estudos sobre formação de professores têm sido uma constante nas universidades brasileiras a partir, principalmente, dos cursos de Pós-Graduação em todos os seus níveis. No caso da Universidade Federal do Piauí, essa realidade se faz presente principalmente na linha de Práticas Pedagógicas e Formação de Professores, notadamente no núcleo de estudos Formação de Professores do Mestrado em Educação da IES. Neste trabalho, os resultados apontam para a necessidade de mais pesquisas e intervenções na área em questão, além de um esforço maior por parte das IES no sentido de investirem mais nos seus professores no tocante ao seu processo de desenvolvimento profissional.

Referências bibliográficas

- ALONSO, M. (org.) **O Trabalho Docente: teoria e prática**. São Paulo: Pioneira, 1999.
- GATTI, B. A. **Pesquisa em Educação: um tema em debate**. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo n° 80. 1992.
- GIL, A. C. **Metodologia do ensino superior**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1997.
- GRILLO, M. et al. **Construção social do currículo**. In: **Ensino, revisão crítica**. 2 ed. Porto Alegre: Sagra, 1998.
- MASETTO T. M. (org) **Docência na Universidade**. Campinas: Papyrus, 1998.
- MASETTO T. M. **Competência Pedagógica do professor Universitário**. São Paulo: Sumos, 2003.
- NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, S. G. (org) **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VASCONCELOS, M. L. M. C. **A Formação do Professor de Terceiro Grau**. São Paulo: Pioneira, 1996.