FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

Eliane Aparecida Galvão dos Santos
Ana Carla Hollweg Powaczuk

RESUMO
Este trabalho tem como foco o processo de desenvolvimento profissional docente nas Instituições de Ensino Superior (IES). Destacam-se, portanto, reflexões acerca do trabalho docente e as exigências decorrentes das velozes transformações do mundo contemporâneo. Desta forma, discute-se o desenvolvimento profissional docente, problematizando-o a partir dos fazeres e saberes envolvidos no ofício docente nas IES. Logo, sublinha-se o desenvolvimento profissional do professor a partir da organização de *lugares* que possibilitem aos professores refletir, compartilhar e reconstruir experiências e conhecimentos próprios à especificidade da educação no ensino superior, garantindo a geração de intercâmbios, promovendo a diversidade e o protagonismo pedagógico nas IES.

PALAVRAS-CHAVE
Desenvolvimento profissional; Docência universitária; Aprendizagem docente

TEACHER TRAINING AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN HIGHER EDUCATION

ABSTRACT
This work focuses the process of teacher professional development in Higher Education Institutions. It was made reflections on teaching and the requirements arising from the rapid change in the contemporary world. So, it discusses the professional development of teachers, problematized from doing and knowledge involved in teaching in HEIs letter. Thus, it emphasizes the professional development of teachers from the organization of places that allow teachers to reflect, share, and reconstruct their own experiences and knowledge of the specificity of education in higher education, ensuring the creation of exchanges, promoting diversity and role in teaching.

KEYWORDS
Professional development; University teaching; Learning teaching

INSERÇÃO TEMÁTICA

Novas e distintas formas de organização e regulações vêm se constituindo em nossa sociedade na contemporaneidade. Apesar das diferentes teorizações[1] relativas a estas, têm-se como consensual a alteração das formas de organização pautadas na supremacia dos estados nacionais para um domínio que agora poderia ser caracterizado pela sua transnacionalidade.

Para Hardt e Negri (2006) esta nova forma de supremacia caracteriza-se pelo processo de "descentralização e desterritorialização que vem incorporando o mundo inteiro gradualmente dentro de suas fronteiras abertas e em expansão (p.12). Nesta direção esta nova constituição denominada por estes autores de império[2], fundamentalmente se definiria pela ausência de fronteiras.

Nesta perspectiva, esse processo teria implicações diretas nos modos de produção das relações no âmbito dos estados nacionais, uma vez que o "processo imperial tende direta ou indiretamente a penetrar e reconfigurar a lei interna dos estados-nações" (HARDT; NEGRI, 2006, p. 35), sendo, portanto a lei supranacional determinante das leis nacionais.

No que diz respeito ao contexto educacional, é visível o impacto de um ordenamento global, ao tomarmos como referencia a vasta documentação elaborada e propagada por importantes organismos internacionais como Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) os quais mediante diagnósticos e análises, definem soluções cabíveis a todos os países, em especial aos países sub-desenvolvidos e em desenvolvimento, exercendo importante papel na definição das políticas públicas para educação destes países.

[1] Aqui estamos fazendo referência à divergência existente à teorização de Hardt e Negri (2006) em sua obra Império, na qual atribui que a configuração emergente seria qualitativamente distinta do domínio imperialista.
[2] Denominação dada pelos autores Hardt e Negri (2006) para o novo regime de supremacia

Nesse ordenamento global manifesta-se como uma das diretrizes e metas a elevação global do nível de escolaridade da população, uma vez que o modelo de desenvolvimento atual baseia-se na idéia de que o bem estar da humanidade está diretamente associado à modernização da economia. No caminho desta modernização, o processo educativo assume a missão de qualificar a mão de obra, com vistas a melhorar a produtividade econômica, atrelando com isso o ideário educativo às leis do mercado, no qual à relação custo–benefício é sempre priorizada.

Evidencia-se, ainda, o processo de descentralização evidenciado a partir da diminuição dos gastos públicos, e a transferência de responsabilidade, especialmente de investimento e manutenção do ensino para os estados e municípios, iniciativa privada e associações filantrópicas, ficando desta forma, a cargo da união as atribuições de controle, avaliação, direção e, eventualmente, apoio técnico e financeiro de caráter subsidiário e complementar, demonstrando com isso a diminuição do papel do estado no provimento da educação, característica do estado mínimo, preconizado pelo ideário neoliberal.

Diante deste contexto, emergem questionamentos referentes ao impacto destas transformações no trabalho docente, mais especificamente no âmbito do trabalho do professor atuante no ensino publico superior.

Entendendo que essa discussão perpassa em grande medida pela reflexão acerca do que constitui o trabalho docente nas IES, assim como sobre o impacto das velozes transformações que vem ocorrendo do mundo contemporâneo, propõe-se a discorrer sobre o desenvolvimento profissional docente, problematizando-o a partir dos fazeres e saberes envolvidos no oficio docente nas IES.

A TESSITURA DOS FAZERES DOCENTES NAS IES

As iniciativas voltadas à expansão do acesso ao ensino superior, com a criação de novos cursos tanto na modalidade presencial, como na modalidade a distancia, tem exigido e provocado alterações nos modos de produção da docência universitária.

O desafio de lidar de com um público cada vez mais heterogêneo e a necessidade de organização de espaços pedagógicos com distintas formas mediacionais e interativas, tem colocado, em xeque a formação do professor atuante no ensino superior, trazendo ainda, questionamentos referentes ao seu desenvolvimento profissional docente.

Vários estudos voltados a esta temática (ISAIA, 2003; 2005; ISAIA; BOLZAN, 2004; 2006; BOLZAN; ISAIA, 2006; ARAÚJO, 2006; PIMENTA; ANASTÁSIO, 2002; MIZUKAMI, 2006; CUNHA, 2008) demonstram uma preocupação crescente acerca da ausência de espaços formativos que contemplem a especificidade da docência universitária.

A necessidade de formação para os diversos âmbitos profissionais é uma questão fundamental a ser discutida. O desenvolvimento de competências e habilidades específicas a cada área de atuação está diretamente relacionado/ ou é condição indispensável para um sujeito exercer um ofício profissionalmente. Entretanto, no que diz respeito à formação do professor do ensino superior, mais especificamente, às atividades vinculadas ao trabalho docente, esta premissa tem sido negligenciada, ou até mesmo desconsiderada.

Estes aspectos se evidenciam tanto no que se refere à legislação que normatiza o ingresso na carreira docente no ensino superior quanto nos critérios de avaliação e produtividade do magistério superior. No que se refere ao ingresso à exigência legal nas IES, em geral, para o professor ter acesso a carreira docente, é a formação no nível de graduação ou pós-graduação na área especifica profissional na qual o docente atuará.

É possível dizer que a dimensão da pesquisa é contemplada na formação profissional, através dos cursos de formação “strito-sensu” e “lato sensu”, Entretanto, a formação pedagógica voltada para a docência no ensino superior não há preparação. “Mesmo nos programas de pós-graduação, os espaços são restritos, para a prática da docência, assim como, para discussão de aspectos específicos dessa prática, de forma mais sistemática”. (MIZUKAMI, 2006, p. 08).

Segundo Pimenta e Anastasiou (2002) na maioria das instituições de ensino superior, embora os professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas especificas, predomina o despreparo e até um desconhecimento cientifico acerca das questões relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula.

Cunha (2008) ao desenvolver estudos voltados a esta temática indica que a universidade é, em princípio, *o espaço* da formação dos professores da educação superior. Na perspectiva apontada por esta autora esta acontece em duas direções: primeiramente uma mais institucionalizada que seria a formação para a pesquisa que tem a pós-graduação "*strictu sensu"* como referente, já que os cursos de mestrado e doutorado são condições desejadas para o exercício da docência universitária. A segunda, menos legitimada é a formação para a docência em forma de educação continuada a qual tem como premissa a melhoria das práticas de ensinar e aprender, próprios de um professor.

Entretanto, esta autora problematiza que a existência do espaço garante a possibilidade da formação, mas não a sua concretização, visto que nem todas as IES oferecem Programas de Pós-Graduação "*strictu sensu"*, muito menos em todas as áreas. Também não são todas que se preocupam com a formação continuada de seus professores e com sua condição de docentes, para além da responsabilização individual dos mesmos por seus desempenhos. Logo, o fato de ser o espaço da formação não significa que, necessariamente se constitua em um lugar onde ela aconteça. (CUNHA, 2008).

Entende-se que tais aspectos precisam ser levados em conta pelas instituições de Ensino Superior, na medida em que estas se configuram como um lócus de formação de diferentes profissionais que atuam em nossa sociedade, caracterizando-se, portanto, em um *espaço de tomada de decisões formativas* (ZABALZA, 2004) sejam elas referente às atividades de ensino, de pesquisa e de extensão.

É preciso ter em mente que a o exercício da docência superior "exige competências específicas, que não se restringem a ter um diploma de bacharel, ou de mestre ou doutor, ou ainda, apenas o exercício de uma profissão"(MASETTO, 2005, p. 11).

Nesta direção, Bolzan e Isaia (2006) destacam que os professores, além de considerarem seus domínios específicos, necessitam investir na dimensão pedagógica da docência, considerando que esta envolve atividades e valores traduzidos em: a) sensibilidade frente ao aluno; b) valorização dos saberes da experiência; c) ênfase nas relações interpessoais; d) aprendizagem compartilhada; e) indissociabilidade teoria/prática; f) o ensinar enfocado a partir do processo de aprender do aluno, tudo isso voltado para o desenvolvimento do aluno como pessoa e profissional.

Segundo estas mesmas autoras é preciso considerar que a prática educativa do professor implica a capacidade de transformação e adequação do conhecimento científico para o acadêmico e deste para o profissional, ou seja, o exercício da transposição didática no ato educativo. A transposição didática assim configurada exigiria por parte do professor um domínio que envolve os conhecimentos da sua área, os conhecimentos pedagógicos a eles inerentes e os conhecimentos do campo profissional (BOLZAN; ISAIA, 2006, 2007).

Um trabalho dessa natureza implicaria a reflexão das práticas educativas promovidas nas IES, principalmente, no que se refere aos critérios de produtividade impressos as práticas docentes.

O predomínio de critérios quantitativos, e o destaque à produção de pesquisa (o número de publicações, participações em eventos titulação, atuação na pós-graduação) na avaliação da qualidade docente, intensificam conflitos e ampliam o antagonismo entre pesquisa e as atividades docentes como se estas fossem dois universos distintos.

Dessa forma, evidencia-se no contexto das Instituições publicas de ensino superior a primazia da pesquisa sobre a docência, gerando não raramente uma dedicação mais intensa nas atividades envolvidas na produção cientifica acadêmicas, ficando outras atividades inerentes à docência e a própria essência da pesquisa relegada a um segundo plano.

Acredita-se que a universidade precisa retomar e redimensionar estas questões, especialmente, a maneira como vem tratando as produções científicas dos professores universitários. É preciso ter em mente que o modelo de produtividade impresso a produção acadêmica ao se pautar em critérios quantificáveis está a serviço de corresponder às demandas mercantis, tendo como conseqüência um processo de desqualificação à formação intelectual.

Nessa direção, Chauí menciona que "a universidade abandona a formação e a pesquisa para lançar-se na fragmentação competitiva" (2003, p.4). Assim sendo, a conquista de espaços para o desenvolvimento de estudos que não tenham finalidades imediatas e diretas, mas que possibilitem aprendizagens permanentes e aprofundadas são premissas para que a produção da pesquisa possibilite desenvolvimento profissional. Para o entendimento desse posicionamento Chauí (2003) traz um conceito fundamental - a idéia de educação continuada ou permanente defendendo que esta:

> (...) não deve ser confundida com anos de escolaridade (...) mas significa um movimento de apropriação interna daquele que passa de um suposto saber (ou ignorância) ao saber propriamente dito (ou à compreensão de si, dos outros, da realidade, da cultura acumulada e da cultura no seu presente ou se fazendo). (p.8)

Na perspectiva da pesquisa, pensar em educação continuada ou permanente implica rever o que significa produção cientifica no contexto acadêmico. As universidades têm se preocupado com a qualificação dos docentes no que diz respeito à titulação e a larga produção de pesquisas no intuito de conquistarem a excelência acadêmica.

Essa busca pela excelência vem gerando uma situação na qual as atividades de ensino e pesquisa são realizadas de modo dissociado, perpetuando a idéia de que a qualificação docente está atrelada a excelência na pesquisa, ou seja, quanto mais o professor produzir cientificamente maior qualificação ele terá.

Desta forma, o prestígio, nesse nível de ensino, está atrelado às competências relacionadas com a pesquisa, campo onde, em geral, não se incorpora a dimensão pedagógica, isto porque a pesquisa, muitas vezes, está produzindo conhecimentos fragmentados e com fim em si mesma. No entanto, a pesquisa é, e deve ser produtora de aprendizagens, isto pressupõe que ela seja compreendida e desenvolvida a partir da interação com múltiplas fontes e formas de conhecimento, sendo que através da pesquisa o professor universitário poderá aprender não só com a sua área de pesquisa mas também com outras áreas.

Nesta direção é possível dizer que o desenvolvimento profissional docente tem sido restringido por estes aspectos, uma vez que este está ligado à prática profissional e condicionada a organização e regulações sobre as quais esta profissão é exercida.

Segundo Imbernón:

> O desenvolvimento profissional do professor não é apenas o desenvolvimento pedagógico, o conhecimento e compreensão de si mesmo, o desenvolvimento cognitivo ou teórico, mas tudo isso ao mesmo tempo delimitado ou incrementado por uma situação profissional que permite ou impede o desenvolvimento de uma carreira docente (2006, p. 46).

Assim sendo, não podemos ser ingênuos em acreditar que o investimento na formação do professor por si só seria capaz de possibilitar o seu desenvolvimento profissional. Isto implica uma revisão mais ampla das condições da profissão, requer uma profunda reflexão sobre as regulamentações impostas pelos órgãos externos e as próprias políticas públicas da educação, bem como as condições existentes para o exercício da profissão.

As Instituições Brasileiras de Ensino Superior, bem como o Sistema Educacional como um todo carece de uma tradição de bases profissionalizantes para o magistério, isto é, tradicionalmente a profissão do professor vem sendo tratada com certo desprestígio social, o que, consequentemente, vem tornando ainda mais intenso o declínio do status social da profissão. Um exemplo dessa realidade pode ser observado nos vestibulares dos últimos anos, em que os cursos de licenciaturas têm sido os menos procurados.

Dentro desse contexto, é premente incluir sistematicamente, na pauta das discussões sobre desenvolvimento profissional docente nas IES, um tratamento mais sério em relação à natureza e a finalidade das atividades docentes. Essa perspectiva implica não apenas atentar às questões de cunho formativo, mas principalmente, estabelecer estratégias capazes de redimensionar as condições da profissão docente.

Na perspectiva de Imbernón (2006):

> Considerar desenvolvimento profissional mais além das práticas da formação e vinculá-lo a fatores não formativos e sim profissionais supõe uma redefinição importante. Significa também analisar a formação como elemento de estimulo e de luta pelas melhorias sociais e profissionais e como promotoras do estabelecimento de novos modelos relacionais na pratica da formação e das relações de trabalho (p.47).

Certamente um processo complexo que traz em seu bojo reflexões acerca da dimensão ética envolvida no trabalho docente. Acredita-se que tais perspectivas compõe a tessitura de um projeto ético profissional docente que segundo Veiga et all (2005) diz respeito a impressão de direcionamentos às práticas docentes pautados por um conjunto de princípios, diretrizes voltados a discernir sobre o exercício profissional docente.

Trata-se, na perspectiva destes autores, de uma relação problematizadora das práticas e contextos formativos, não assentada em fixidez, em estatismo ou em imobilismo. Pelo contrário, uma prática configurada como expressão de uma tomada de posição coletiva e compartilhada tratando de problematizar efetivamente as práticas usuais, propondo alternativas fundadas na contextualização macro e micro social, na dignificação e na autocrítica profissional.

Logo, acredita-se que a consolidação do desenvolvimento profissional docente nas IES implicaria a promoção de uma cultura de colaboração, pautada na participação e na tomada de decisões compartilhadas, viabilizando o fomento, a análise e a reflexão acerca das práticas educativas promovidas nas universidades. Pois como bem destaca Imbernón (2006) o desenvolvimento profissional docente não pode ser pensado numa perspectiva individual, ele necessita ser assumido coletivamente e institucionalmente, integrando processos voltados para a melhoria das condições do trabalho docente e de ações transformadoras da qualidade do ensino.

DIMENSÕES CONCLUSIVAS

A partir das considerações explicitadas destacamos que o processo de desenvolvimento profissional docente nas Instituições de Ensino Superior sugere reflexões que visam à criação e o desenvolvimento de novas formas de produzir o ofício docente.

Sublinhamos, desta forma, como um desafio à docência no ensino superior o desenvolvimento de estratégias formativas sistematicamente organizadas, as quais envolvem esforços pessoais e institucionais concretamente organizados e orientados para o redimensionamento de fazeres implicados na atuação docente nas IES.

Tal intento precisa estar voltado à construção de mecanismos que possibilitassem, principalmente, a tomada de consciência acerca da atuação docente voltada à formação de outros profissionais e sua vinculação a um projeto institucional de formação (BOLZAN e ISAIA, 2006), viabilizando que a universidade se constitua em um *lugar* de formação não somente para aqueles que nela estudam, mas também para aqueles que nela atuam.

Acredita-se que tais considerações sejam capazes de contribuir para a construção de novos delineamentos do trabalho docente, viabilizando a consolidação de práticas com características próprias, alicerçadas em processos de fazer e pensar a ação docente de forma compartilhada, promovendo a geração de intercâmbios e a qualificação do trabalho docente nas IES.

Finaliza-se, portanto, destacando que a possibilidade de transformação no desenvolvimento profissional docente passa pela convicção de que transformações são possíveis. Existem certamente limites e tensionamentos, mas concorda-se com Romão (1998) ao indicar que esses não devem ser vistos como obstáculos intransponíveis, e sim, como desafios a serem enfrentados, pois o tempo do limite é o mesmo da possibilidade.

REFERÊNCIAS

BOLZAN, D. P. V. O conhecimento pedagógico compartilhado no processo formativo do professor universitário: reflexões sobre a aprendizagem docente. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO- PEDAGOGIAS (ENTRE) LUGARES E SABERES, 5., 2007, São Leopoldo. **Anais**… São Leopoldo: UNISINOS, 2007

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA. S. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. **Educação,** Porto Alegre, ano 29, n. 3 (60), p. 489-501, set/dez. 2006.

CHAUI, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, set./dez. 2003. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2009

IMBERNON, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 6. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2006.

ISAIA, S. **Ciclos de vida profissional de professores do ensino superior**: um estudo sobre as trajetórias docentes. [S.l]: [s.n], 2003. (Projeto de pesquisa interinstitucional e integrado, CNPq/PPGE/CE/UFSM).

_____. O professor do Ensino Superior: no entrelaçamento da trajetória pessoal com a profissional. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL: PESSOA ADULTA, SAÚDE E EDUCAÇÃO, 1., 2005, Porto Alegre. **Seminário Internacional**: Pessoa Adulta, Saúde e Educação. Porto Alegre: PUCRS, 2005.

ISAIA, S; BOZAN, D. P. V. Aprendizagem Docente no Ensino Superior: construções a partir de uma rede de interações e mediações. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 4., 2005, São Leopoldo. **Anais**... São Leopoldo: UNISINOS, 2005.

_____.; _____. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? **Revista Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p.121-133, 2004.

HARDT, M.; NEGRI, A. **Império**. 8. ed. Rio de Janeiro, RJ: Record, 2006.

MASETTO, M. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: _____. (Org.). **Docência na universidade**. 7. ed. São Paulo, SP: Papirus, 2005.

MIZUKAMI, M. G. N. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez.-jul, 2005-2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>. Acesso em: 10 abr. 2009.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo, SP: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação; v.1).

ROMÃO, J. E. **Avaliação dialógica**. 4. ed. São Paulo, SP: Cortez. 1998.

VEIGA, I. A.; ARAUJO, J.C.S.; KAPUZINIAK, C. **Docência**: uma construção Ético-profissional. São Paulo: Papirus, 2005.

ZABALZA, M. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

ELIANE APARECIDA GALVÃO DOS SANTOS
Pedagoga - Professora da Educação Básica - Coordenadora da Educação de Jovens e Adultos da Secretária de Município da Educação de Santa Maria.
Especialista em Gestão Educacional (CE/UFSM).
Mestre e Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, da *Universidade Federal de Santa Maria*.
Integrante do Grupo de Pesquisa: Formação de professores e práticas educativas: ensino básico e superior (GPFOPE).
E-mail: eligsantos@yahoo.com.br

ANA CARLA HOLLWEG POWACZUK
Pedagoga - Especialista em Gestão Educacional (CE/UFSM) Mestre e Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria.
Participante do Grupo de Pesquisa Formação de professores e práticas educativas: ensino básico e superior (GPFOPE).
E-mail: anapowaczuk@bol.com.br

Recebido em: 01/09/2009
Publicado em: 15/12/2009