

A FORMAÇÃO CONTINUADA E O SIGNIFICADO DE SER PROFESSOR DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM DIÁLOGO INTERSUBJETIVO

CONTINUOUS FORMATION AND THE MEANING OF BEING A PROFESSOR IN UNDERGRADUATE EDUCATION: AN INTERSUBJECTIVE DIALOGUE

HEDIONEIA MARIA FOLETTO PIVETTA*
SILVIA MARIA DE AGUIAR ISAIA**

RESUMO

Este texto resulta de um estudo teórico, desenvolvido no Mestrado em Educação da UFSM. Contempla o estabelecimento de um diálogo interdiscursivo entre autores vinculados à área da Educação, em especial, sobre pesquisadores em educação acerca do ensino universitário e a profissionalização docente. Tem por objetivo situar os professores sobre as demandas que assolam as universidades brasileiras, bem como conscientizá-los sobre a relevância da formação continuada e seu entrelaçamento com as necessidades profissionais e institucionais. Em um mundo cada vez mais complexo, ser professor envolve uma série de conhecimentos que vão do âmbito científico-pedagógico, curricular, disciplinar, ao contexto universitário e da realidade acerca dos alunos. Isso impõe a necessidade de formação continuada como um processo organizado e sistemático em que haja o envolvimento do professor e da instituição numa relação de co-responsabilização, parceria e interesse mútuo. A formação continuada do professor precisa estar vinculada a uma estratégia de desenvolvimento profissional do docente como sujeito individual e grupal em busca da identidade de seus saberes, que lhe dê condições de enfrentar os desafios da educação superior do futuro.

Palavras-chave: Formação continuada; Profissionalização docente; Docência superior.

ABSTRACT

This text results from a theoretical study, developed in the Mastership Course of Education at the Federal University of Santa Maria. It brings the usage of an interdiscursive dialogue among the authors involved in the area of Education, especially about researchers on education in the university level and the professors' professionalization. It aims to locate the professors about the demands that desolate the brazilian universities as well as to make them aware about the relevance of the continuous formation and its interchange with the professional and institutional necessities. In a much more complex world, being a professor involves a series of knowledge, ranging from the scientific and pedagogical ones, the curriculum knowledge, the one about disciplines, to the university context and the reality of its students. This imposes a continuous formation as an organized and systematic process where there is involvement from the professor and from the institution in a relationship of co-responsibility, partnership and, mutuous interest. The continuous formation of a professor needs to be attached to a strategy of professional development of professors as individual or grup subjects searching for the identity of their knowledge, one which gives them condition to face the challenges of the superior education in the future.

Keywords: Continuous formation; Teacher education; Undergraduate teaching.

* Mestre em Educação, Professora do Curso de Fisioterapia do Centro Universitário Franciscano.

** Doutora em Educação, Professora Pesquisadora do Centro Universitário Franciscano e do Programa de Pós-Graduação da UFSM.

INTRODUÇÃO

O presente artigo surgiu do estudo realizado sobre a formação continuada de professores do Ensino Superior, no curso de Mestrado em Educação pela UFSM.

Trata-se de um tema relevante, com múltiplas interpretações que se pode fazer acerca da profissionalização docente, na medida em que se parte do pressuposto inicial de que o docente desse nível não tem preparo para a docência (ISAIA, 2003). Para realizar esta análise, estabeleceu-se um diálogo interdiscursivo entre diferentes autores ligados preferencialmente à Educação Superior, transitando por questões relacionadas à universidade atual e à diversidade que a cerca, bem como a questões gerais sobre formação, formação continuada, desenvolvimento profissional docente e prática reflexiva, entre outros.

O objetivo proposto visa a situar os professores sobre as demandas que assolam as universidades brasileiras, bem como conscientizá-los sobre a relevância da formação continuada e seu entrelaçamento com as necessidades profissionais e institucionais.

Com esse intuito, empregou-se uma metodologia de cunho teórico, em uma abordagem descritivo-interpretativa (SEVERINO, 1993), tendo por base os discursos, ou seja, as falas dos autores em uma trama interdiscursiva capaz de dar conta das questões relativas à temática da formação continuada de professores do ensino superior, com o corolário de outros conceitos: a universidade como espaço formativo, de desenvolvimento profissional docente e de prática reflexiva.

UNIVERSIDADE: O CONTEXTO DA FORMAÇÃO

A universidade vem passando por um momento de mudanças no que se refere à sua

estrutura (conteúdos e dinâmicas de funcionamento), posição e sentido social, como forma de adaptação às demandas da sociedade que exigem profissionais cada vez mais capacitados e polivalentes, criativos e inovadores, pois precisam estar aptos a exercerem suas funções em vários contextos, alcançando a heterogeneidade de culturas.

O papel da universidade como criadora da ciência está sendo reformulado. Zabalza (2004) coloca, com propriedade, que o professor universitário, pela cultura acadêmica, baseada na liberdade de cátedra, tem a tendência ao individualismo, em realizar suas atividades docentes sem compartilhar com seus colegas, isto é, desvinculadas de um processo reflexivo. Isso não leva à reformulação de sua prática pedagógica e nem à conscientização da função formativa da universidade. Hoje, como coloca o autor, as instituições de ensino superior ainda precisam dar sentido prático e profissionalizante à formação, estabelecendo maior contato social, econômico e profissional. A universidade deixou de centralizar sua gerência, abrindo espaço para a participação de seus atores sociais e, ao mesmo tempo, seus recursos de desenvolvimento estão submetidos à mesma lógica que norteia o contexto político, social, cultural e econômico vigente.

As instituições acadêmicas vêm-se situadas em um novo marco de formação, sendo forçadas a reconfigurar suas ofertas, e seus professores precisam enfrentar um novo desafio, na medida em que suas atribuições extrapolam o contexto da sala de aula, impondo a necessidade de formação continuada.

Essas mudanças, no sentido social atribuído às universidades, segundo Zabalza (2004), deram-se em função da massificação do acesso ao ensino superior, heterogeneidade dos estudantes, redução de investimentos, novas tecno-

logias, nova cultura e novas orientações na formação, centrada na aprendizagem e não mais no ensino, entre outros. O fenômeno da massificação foi ocasionado pelas próprias políticas universitárias que, ampliando as possibilidades de acesso, tornaram necessário multiplicar as IES, contratar maior número de professores e possibilitar o ensino à distância (MASETTO, 1998; MOROSINI, 2003). Isso culmina na situação atual em que o grupo de estudantes é cada vez mais heterogêneo e há a contratação massiva de novos professores, muitas vezes sem formação no campo pedagógico.

Com isso, o sentido formativo da universidade sofre uma importante modificação. O seu marco puramente acadêmico rompe-se, dando lugar a um novo enfoque; o mercado de trabalho incorpora o desenvolvimento de habilidades e competências inerentes ao exercício profissional. A forte orientação para o ensino profissionalizante levou à necessidade de cenários formativos ligados à aplicação dos saberes e não meramente ao acúmulo de teorias.

Todos esses fatores repercutem sobre a docência universitária. O corpo docente viu-se obrigado a revisar suas estratégias e seus enfoques, ampliando as funções tradicionais. Isso passou a determinar maior esforço no planejamento, projeto e elaboração de suas propostas, sendo necessário um reforço na sua dimensão pedagógica para adaptá-la à diversidade dos estudantes, atingindo, com qualidade, o maior número possível de acadêmicos, modificando o seu sentido formativo.

FORMAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA: IMPLICAÇÕES E IMPORTÂNCIA

Nesse contexto, é necessário repensar o sentido de formação. Para Zabalza (2004), a formação resulta do crescimento e

aperfeiçoamento das pessoas, o que se inicia antes da chegada à universidade, ocorre dentro e fora da sala de aula e perdura por toda a vida. Para o mesmo autor, a formação é a função básica da docência universitária, que subentende um processo de preparação, genérica ou especializada, com a intenção de capacitar os indivíduos para a realização de suas atividades profissionais. Nesse sentido, cabe à universidade garantir aos estudantes uma experiência formativa que viabilize o desenvolvimento pessoal, o aprimoramento dos conhecimentos e das capacidades do indivíduo, ao mesmo tempo em que proporcione referência para o mercado de trabalho com mais autonomia. Conforme Delors (1998), trata-se de aprender a ser, aprender a fazer, aprender a aprender, aprender a conviver.

Entender a formação como um processo vinculado a todas as dimensões do ser humano equivale a dizer que ela transcende a etapa escolar e os conteúdos curriculares de formação acadêmica, estando intimamente ligada à realização pessoal e profissional dos indivíduos. Assim, a universidade se vê em mais um desafio, ou seja, unir a oferta formativa a esse novo enfoque de educação continuada.

Segundo Zabalza (2004), o compromisso de uma formação continuada estabelece uma nova cultura universitária em que o aluno e seu processo de aprendizagem devem ser considerados em seu conjunto, com orientação para seu desenvolvimento pessoal e profissional, oferecendo as bases sólidas para que possa continuar seu aprofundamento no âmbito científico. Para tal, a universidade precisa atualizar e dinamizar os conteúdos do currículo formativo, flexibilizá-los e otimizar as metodologias empregadas por meio de modelos interdisciplinares e sistemas criativos de ensino que conduzam ao trabalho ativo, autônomo

e consistente. Nesse intento, a universidade extrapola seus muros a fim de propiciar locais de formação onde os futuros profissionais desenvolvam suas habilidades e competências em contextos diversos, abrangendo suas dimensões intelectual, emocional, humana e social.

Para isso, também, o papel do docente de ensino superior passa por um processo de resignificação tanto no sentido profissional, pessoal, quanto no administrativo. O professor, como peça fundamental no desenvolvimento da docência, requer uma atividade profissional especializada, de conhecimentos específicos de cunho científico e profissional, assim como um preparo/formação de habilidades e competências pedagógicas e científicas próprias, transformando sua função de mero repassador para produtor de conhecimentos.

No entanto, atualmente, vive-se um momento de indefinição da identidade profissional, em que o mercado de trabalho seleciona os professores pela produção científica. O desenvolvimento da pesquisa prevalece sobre o ensino como uma condição imposta pela própria carreira. Entende-se, entretanto, que a pesquisa na carreira docente é essencial, mas não em seu todo. Nem sempre a pesquisa se reverte em qualidade da docência. Corre-se o risco de inexistirem conexões horizontais entre conteúdo e metodologia, professor-aluno, o que restringe a atividade docente no marco da especialização de cada professor e compartimenta os conteúdos e as disciplinas, fragmentando o conhecimento.

A formação generalista do professor é necessária para construir bases sólidas de conhecimento. Há de se encontrar um equilíbrio entre a especialização e a generalização para que o

ensino universitário não fique compartimentado pela especialização e nem deficiente pela extrema generalização. Para Zabalza (2004), tanto a docência quanto a pesquisa precisam de formação, a docência requer competências e habilidades completamente diferentes das exigidas pela pesquisa e, sem dúvida, complementam-se.

De acordo com o mesmo autor, o perfil ideal de professor era o de profissional com grande conhecimento na disciplina, capaz de explicá-lo com clareza e convicção aos estudantes (ensino). Hoje, o importante não é somente explicar bem os conteúdos e, sim, como eles são entendidos, organizados e integrados (aprendizagem). As novas proposições de formação levam ao entendimento de compreender cada vez mais como os alunos aprendem para poder facilitar, orientar e melhorar essa aprendizagem (ensino-aprendizagem).

Entendendo a docência como uma tarefa complexa, que envolve o conhecimento dos conteúdos, o conhecimento de como os alunos aprendem e o conhecimento dos recursos de ensino, o professor vê ampliadas as suas exigências e dedicação.

A atividade docente torna-se, no entanto, uma atividade que requer organização e sistematização, na qual o professor deve conhecer o seu conteúdo específico e também dominar estratégias que proporcionem motivação e interesse do conteúdo a ser aprendido, entendidas não como algo determinado e pronto, mas como um saber de referência que permeia todo o processo de ensino-aprendizagem, pois, muitas vezes, o professor necessita mobilizar seus saberes profissionais de acordo com a necessidade do momento.

Para Zabalza (2004), a atividade docente é flexível e centrada na capacidade de adaptação

a situações diversas. Busca o desenvolvimento global dos estudantes, potencializando sua capacidade de compromisso social e ético. Nesse sentido, entende-se como papel do professor de ensino superior a formação de valores, cultura, relacionamento interpessoal, atitudes e competências por meio de metodologias, avaliações e reflexões que permitem o amadurecimento e crescimento pessoal e profissional de seus estudantes.

A atitude polivalente do professor torna-se muito mais real e possível quando realizada pelo conjunto de docentes com o acompanhamento institucional (GARCIA, 1999; ZABALZA, 2004). Essa postura não integrada torna difícil a possibilidade de inovações, de realização de projetos coletivos, correndo-se o risco de sobreposição de conteúdos, o que impede o crescimento da qualidade do ensino universitário.

De acordo com Zabalza (2004), essa nova cultura universitária requer o trabalho em equipe de forma integrada em torno de um projeto formativo e não de uma disciplina, potencializando as atuações coletivas, criando e otimizando as inovações almejadas. Sendo assim, o professor precisa estar envolvido, comprometido e, acima de tudo, motivado a exercer o seu papel que, como já exposto, é complexo e engloba questões que vão além de simplesmente “dar aulas”.

Ensinar é administrar o processo de ensino-aprendizagem que se desenvolve em determinado contexto sobre certos conteúdos, com um grupo de alunos que possui características particulares. Com referência ao professor, isso implica suas dimensões pessoais e profissionais. O que a pessoa é, o que sente, como vive: suas expectativas,

motivações, frustrações, incentivos, interesses, família, apoio institucional, apoio dos colegas de trabalho, tudo se traduz em qualidade de ensino.

Conforme Zabalza (2004), os professores ensinam tanto pelo que sabem quanto pelo que são. A pessoa não deixa de ser pessoa quando entra na sala de aula, não é possível ser profissional sem ser pessoal.

Com esse pensar, a profissionalização do professor sugere a necessidade de uma formação continuada que tenha sentido e relevância tanto para o professor quanto para a instituição. A profissionalização docente precisa ser trabalhada para o aperfeiçoamento e fortalecimento da profissão. Pode-se perguntar: quais são as referências da docência como profissão? Quais são as bases de conhecimento? Quais são as suas práticas? O seu fazer? Suas estratégias? Sua autonomia e sua responsabilidade? Qual sua política? Sua história, enfim, quem é o professor? Conceber o professor como profissional implica reconhecê-lo como produtor de sua identidade profissional, construída por meio de sua formação ao longo da trajetória docente.

A formação continuada só tem sentido quando centrada no desejo do professor, pois, assim, ele assume compromisso e responsabilidade pessoal em seu próprio desenvolvimento, referindo-se à formação como uma função social de produção de saberes, de saber-fazer, de saber-ser em uma dupla perspectiva, individual e coletiva. (ZABALZA, 2004; GARCIA, 1999). Da mesma maneira, esse processo precisa vincular-se às necessidades da universidade, que precisa estar preparada para enfrentar os novos desafios e a crescente complexidade de formação. Esse processo de

formação do corpo docente implica, no entanto, envolver as instâncias pessoal e institucional para que estejam comprometidos na busca de um objetivo comum: reconhecimento, crescimento e qualidade de ensino.

Entendendo que a responsabilidade da formação é de ambos, professor e instituição, integram-se os dois pólos, sendo necessário que as políticas de formação estejam vinculadas à instituição da mesma maneira que valorize a iniciativa dos professores. Atualmente, a formação dos professores gira em torno de iniciativas pontuais e de curto prazo, em que, muitas vezes, os formadores convidados atuam em outras universidades, oferecendo poucas contribuições à realidade específica a que se dirigem. Esse tipo de iniciativa também é válido, desde que seja otimizado por equipes de formação da própria universidade para que se possa dar continuidade aos planos e projetos mais abrangentes a médio e a longo prazo. As iniciativas de formação que envolvem recursos humanos da própria instituição proporcionam maior estabilidade, segurança, continuidade e identidade com os projetos.

Alarcão (2003), ao referir-se à formação continuada, coloca-a, num primeiro momento, em uma dupla perspectiva, positiva e negativa, pois implica, ao mesmo tempo, desenvolvimento e passividade, associados a um processo construído ao longo da vida do docente. A formação continuada, na concepção da autora, é entendida como um processo dinâmico em que o profissional adapta sua formação às exigências de sua atividade profissional. No entanto, também refere a necessidade de uma formação mais consciente, de cidadãos responsáveis, inovadores e flexíveis, com capacidade de agir de acordo com a crescente complexidade do

desenvolvimento sustentável. Isso remete, segundo Alarcão, à necessidade de mudanças no sistema educacional, reconquistando seu espaço como local onde se aprende, em todos os sentidos da palavra (conhecer, fazer, viver, potencializar, ser), levando ao desenvolvimento humano. Assim sendo, o local de formação precisa ser um espaço de desenvolvimento global, pessoal, profissional e institucional, de alunos e professores.

Para Zabalza (2004), as atividades pontuais são de menor custo e mais práticas, criam ambiente de motivação e reflexão, porém seus efeitos desaparecem logo, enquanto que atividades de formação a longo prazo são mais eficazes no que diz respeito à transformação real das práticas docentes. Existem diversas modalidades de formação de professores, que vão desde reflexões sobre a própria prática até cursos de mestrado e doutorado, visando a potencializar e gerar novos conhecimentos. Para os professores, uma oportunidade de formação continuada pode ser a reflexão sistematizada e organizada sobre a própria prática docente, desde que seja adquirida como *habitus*, o que gera conhecimento e saber. Entende-se por *habitus* “um sistema de esquemas reflexivos de pensamento, de percepção, de avaliação e de ação [...] que possui um caráter de adaptação a diversas situações, mostrando que esses esquemas podem se desenvolver e se aprimorar, estando em constante transformação” (BOURDIEU apud PERRENOUD, 2002, p. 81).

Perrenoud (2002) afirma que é importante formar o *habitus* reflexivo pelo fato de que o ato pedagógico, em algumas situações, faz-se com improviso, levando o professor a tomar decisões imediatas e, segundo ele, “o profissional experiente não pode mobilizar saberes

para dar origem a uma decisão informada e raciocinada por meio de um longo caminho reflexivo” (p. 81). Para o mesmo autor, o professor reflexivo é aquele que possui postura e hábito mental permanentes, próprios, que oportunizem uma análise metódica, regular e instrumentalizada, capaz de gerar transformações no ofício de professor. Contudo, para o mesmo autor, uma prática reflexiva não é uma competência a serviço dos interesses do professor, mas, sim, uma expressão da consciência profissional.

A prática reflexiva é condição necessária para enfrentar a crescente complexidade da prática educativa. Sem ela, o professor arrisca o fazer pelo fazer, seguindo a aplicação de métodos pré-determinados e formatados que o tornam incapaz de transformar e adequar a prática de acordo com a realidade vivenciada.

Todas as formações profissionais preparam para resolver problemas com a ajuda de métodos, baseados nos saberes teóricos ou na experiência coletiva. Deve-se refletir sobre sua aplicação, pois, à medida que a complexidade das tarefas aumenta, é necessário considerar a pertinência de vários métodos e combiná-los, bem como inventar outros para enfrentar a singularidade da situação. Essa reflexão é sinônimo de competência a ser julgada por si mesma, sem aplicar mecanicamente procedimentos prontos (PERRENOUD, 2002, p. 64).

Sendo assim, pode-se dizer que a prática profissional do professor faz parte de sua própria formação continuada, desde que a sua ação tenha uma prática de reflexão. O professor pode ser o produtor de seus saberes profissionais por meio da relação ação-reflexão como parte de seu trabalho, tornando-se, assim, instrumento fundamental na sua profissionalização docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O novo cenário do ensino universitário sugere programas de formação que visem à criação e ao desenvolvimento de meios didáticos baseados nas reais necessidades da demanda atual. A formação continuada do professor precisa, então, estar de acordo com a realidade do processo de formação de cada instituição que, por sua vez, precisa estar vinculada a esse projeto formativo.

Deve-se considerar que o objetivo da formação continuada e de qualquer atividade de aprendizagem é propiciar a construção do conhecimento com autonomia, em que o professor busca seus conhecimentos de acordo com a sua expectativa e a necessidade da instituição de ensino superior. O que se almeja é que essa construção do conhecimento não seja mero acúmulo de informações, mas capacidade cognitiva para transformá-las em função das diversidades que o mundo apresenta.

Os autores discutidos neste estudo contribuem para o entendimento de que a formação continuada é responsabilidade tanto do professor quanto da Instituição. Enfatizam ainda que, se a formação continuada é uma necessidade, precisa ser realizada de modo consciente, responsável, reflexivo, levando o professor a assumir um compromisso pessoal com a profissão e constante vigilância do processo formativo, pois a docência não inicia e nem acaba no horário de aula. Ela precisa estar ligada a valores, atitudes, inovações e cultura em prol da *profissionalização docente*.

Para ensinar não basta experiência e vocação. Isso reflete a visão não profissional da docência; existem saberes que são próprios da docência e a formação de seres humanos não

se restringe mais à transmissão de conteúdos, mas visa à construção de experiências formativas, em situações formativas; é um saber agir em situação. O discurso acerca da formação continuada e profissionalização docente é atualizado, porém as práticas ainda são incipientes. Se o discurso vai mudar a prática, não se sabe, porque isso depende de cada um de nós.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I. P. (org.) **Caminhos da profissionalização do magistério**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2003.
- DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 1998.
- GARCIA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto, Portugal: Porto, 1999.
- ISAIA, S. Professor do ensino superior: tramas na tessitura. In: MOROSINI, M. **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.
- MASETTO, M. Professor universitário: um potencial da educação na atividade docente. In: MASETTO, M. (org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 2000.
- MOROSINI, M. Pedagogia universitária e campo de conhecimento: RIES - Rede sulbrasileira de Investigadores da Educação. In: MOROSINI, M. **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.
- PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 1993.
- ZABALZA, M. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.