POLÍTICAS INSTITUCIONAIS PARA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE DOCENTES: PAPEL DA UNIVERSIDADE?

SUDBRACK, Edite Maria[1]

Resumo
O estudo problematiza as políticas para a docência no ensino superior. O trabalho advoga a dupla face do fazer docente: científico e pedagógico, enquanto possibilidade metodológica e epistemológica. Investiga a contribuição da formação pedagógica no ensino de qualidade, a partir de uma Política Institucional. O estudo baliza-se pelos pontos de vista teóricos que sustentam a área de formação de professores no Brasil e no Exterior. A pesquisa inscreve-se numa abordagem qualitativa e descritiva, utilizando-se de Grupo Focal, entrevistas semiestruturadas e análise documental. Postula-se uma pedagogia universitária focada na aprendizagem com pesquisa, ensejando respostas ao novo contexto de mudanças por que passa a sociedade e a instituição de ensino superior.

Palavras Chave: Pedagogia Universitária; Docência; Política Institucional.

Abstract:
The study brings as problem the politics to the teaching on higher Education. The job advocates the dobble side of teaching: Cientific and Pedagoggical, as motodological and epistemologically possibility. It investigates the contribution for Pedagogical formation in education's quality, as from an Institucional Politic. The study is based on theorecticals ponts of view that support to the formation's area of teachers from Brazil and abroad. The research is based on descritive and qualitative way, using a Focal Group, semi- strutured interviews and document analysis. It postulates an University Pedagogy focused on learning added for research, aiming answers for the new context of changes ocurred society and the Higher Institution.

Key Words: University Pedagogy, Teaching, Institutional Politic.

[1] Professora Doutora, Chefe do Departamento de Ciências Humanas e Coordenadora do Mestrado em Educação da URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen/Rio Grande do Sul/Brasil. E-mail: sudbrack@uri.edu.br.

INTRODUZINDO O TEMA

O panorama complexo que cerca a Universidade torna ainda mais emblemático abordar a formação pedagógica dos professores universitários quando temos consciência de que, historicamente, enfocou-se o preparo para a pesquisa na ciência específica, e não para a dimensão pedagógica da docência. Com efeito, a construção de perfis profissionais e acadêmicos efetivados pela universidade está articulada a uma gama complexa de condições, entre as quais, a pedagogia universitária (GRIJALVA, 1999).

Não é usual mencionar o conteúdo pedagógico no fazer docente universitário, já que o modelo de formação que tem preponderado é a formação para a pesquisa nas áreas específicas, propósito do stricto-sensu. Para Cunha (1999), há uma visão reduzida da formação, calcada, fundamentalmente, no saber dito científico. Sem negar a importância da investigação e dos saberes da ciência, a autora propõe a análise numa perspectiva crítica. Assim, "a visão mecanicista de mundo, onde a neutralidade e a quantificação tomaram dimensões preponderantes, definiu os alicerces da ciência moderna". (id, p. 45). Considerar no processo formativo de professores, apenas a dimensão técnico-científica, impede uma visão mais global e abrangente dos processos de ensinar e aprender e de viver em sociedade.

Evidenciam-se na formação superior alguns equívocos. Ao supor que a qualidade da educação superior dependeria da relação indissociável do ensino, pesquisa e extensão, o lugar estabelecido para a formação foi a Pós-Graduação, stricto-sensu. Ao presumir que o saber da pesquisa seja passaporte para um ensino de qualidade, perdura o equívoco, segundo Ribeiro e Cunha, (2010). A ênfase na pesquisa, na Pós-Graduação, desconsiderou a importância da disseminação do conhecimento produzido, separando graduação e pós-graduação, com ascendência da segunda sobre a primeira.

A exigência de titulação do corpo docente para atuar na Universidade, desviou de foco o debate sobre os processos de aprender e ensinar na Universidade. Assim, forma-se

para a Educação Básica e não para os quadros próprios da Universidade, priorizando Mestrado e Doutorado para atender as normas legais, focadas nos saberes relativos à pesquisa. Para Zabalza (2004), muitos docentes constroem sua profissionalidade docente, pautados em artigos científicos que dão visibilidade acadêmica, desmerecendo a atividade docente.

Não é propósito deste ensaio, secundarizar a pesquisa, até porque seria contraditório, por estarmos realizando este estudo, mas pontuar que os conhecimentos da ciência específica são insuficientes para dar conta da complexidade dos cotidianos universitários. Daí a importância em gerar uma inquietação para o campo pedagógico, na contribuição da qualidade educativa.

Evidências apontam que a qualificação científica e pedagógica, constituem-se num dos aspectos basilares da qualidade acadêmica. Em que pese a importância da dimensão científica, não se pode esmorecer na defesa da necessidade de formação pedagógica, face à complexidade da atuação docente. De igual forma, a instabilidade do mundo do trabalho exige formação contínua de todos os profissionais em todas as áreas, bem como as exigências cada vez maiores da qualidade dos serviços oferecidos, impõem novas atitudes e posicionamentos.

Não é pretensão deste ensaio delinear um modelo de formação. Cada momento histórico impele à construção de novos processos e pautas de análise, gestando perfis docentes em conformidade com o projeto social em vigor. Apesar da flexibilidade de modelos, é possível enunciar algumas questões fundantes neste cenário: formação para quê?, formação sobre o quê?, formação para quem?, entre outras indagações propostas por Zabalza (2004).

A resposta acerca da importância e necessidade de formação não é consensual, ainda, persistem os que questionam tal postura, por conta de sua autoridade científica e autonomia. De igual forma, o professor universitário por já ter realizado processo seletivo, ou que acredita que “se aprende ensinar, ensinando”, (2004), poderia negar a validade de tal formação.

Pelo fato do exercício docente estar direcionado às ações individuais como aulas, pesquisa, etc, a formação, de um lado, parece ser um ato individual, de outro, existem as

necessidades do desenvolvimento institucional, eis que se impõe uma política de formação que atenda o desenvolvimento da Instituição. Zabalza (2004) propõe um equilíbrio entre um Plano de Desenvolvimento Institucional de Formação e as necessidades individuais, para não fugir da missão da Instituição, nem oferecer formação alheia aos interesses individuais dos docentes. Seguramente, um Plano de Formação, construído no coletivo, reduziria a polarização entre a obrigatoriedade e a voluntariedade da formação.

Os processos de formação docente deparam-se, por vezes, com a dualidade entre a motivação dos sujeitos e a motivação ocasionada pelo reconhecimento externo e certificação formal. Neste sentido, alguns docentes buscam oportunidades de formação pelo seu valor em si mesma, pelo desejo de aprender e de refletir. Com efeito, os que mais detêm formação pedagógica são, por vezes, os que mais a procuram e que mais sentem necessidade de espaços de formação e aperfeiçoamento, conferindo menor importância a títulos ou certificados. A própria formação acaba sendo um fator motivacional, pelo prazer de aprender que desperta. Esta visão, porém, baseada no voluntarismo, descompromete a instituição. Por sua vez, a motivação pelo reconhecimento, impele à corrida por certificação, valorizando mais o quantitativo, do que o qualitativo. Para Zabalza (2004), deveria ser ofertado um plano formativo que integrasse as duas perspectivas, repercutindo positivamente para docentes e para a Instituição. O autor (id.) sugere ainda, adotar a qualidade da docência como fator de ascensão na carreira.

Outro dilema remete à definição dos conteúdos da formação, ou seja, que tipo de saberes devem ser veiculados. Não pretendemos incidir a análise sobre qual conhecimento vale mais, se o pedagógico ou o específico. Por abordarmos a dimensão pedagógica, nossa ênfase recai sobre os aspectos relacionados ao pedagógico, que não se resumem apenas a planejamento e avaliação, mas também às relações interpessoais, à motivação do estudante, à dimensão ética, ao domínio de recursos para o desenvolvimento curricular, aos processos básicos de aprendizagem e ensino entre outros.

A pedagogia universitária tem o papel de estimular um espaço comum entre os docentes das diversas especialidades, eis que o traço comum é a ação da docência, este pode ser, portanto, um lugar a ser compartilhado. A concepção de pedagogia universitária é explicitada por Bolzan e Isaía (2010, p. 16), como um “campo de aprendizagem da

docência que envolve a apropriação de saberes e fazeres próprios ao magistério superior, estando vinculados à realidade concreta da atividade do ser professor em seus diferentes campos de atuação e em seus respectivos domínios".

PROFISSÃO: PROFESSOR

A construção da profissionalidade docente, por ser um espaço em aberto, envolve uma gama de processos de ação e reflexão. Não é possível pensar a pedagogia universitária sem a aprendizagem docente, entendendo-a como um processo interativo, exigindo clareza do seu objeto de trabalho que são as pessoas, cujas trocas as constituem sujeitos do processo.

Esta interação de modos de ensinar e de aprender possibilita o compartilhamento de aprendizagens, as quais desembocam na consolidação do construir-se professor, num *continuum*. A abertura para diferentes modos deste "que fazer" docente amplia conhecimentos, sejam epistemológicos ou metodológicos inerentes a sua profissão. Nesta trajetória, os docentes também aprendem o ofício da docência nas suas práticas cotidianas com seus discentes, no exercício da escola ou universidade, envolvendo, portanto, um processo colaborativo de trocas e interações.

Os novos significados que envolvem a pedagogia universitária, bem como sua complexidade, incitam a concordar com o questionamento de GRIJALVA (1999), quando afirma ser comum encontrar nas Universidades, professores sábios, mas que são mestres medíocres. Na mesma linha de argumentação, o autor reputa como incoerente, pensar que seja mais difícil para uma criança aprender a escrever, do que para um adulto dominar o método científico (id, 1999). Sendo processos distintos, são, porém, igualmente complexos.

A pedagogia universitária é um espaço em movimento, conduzindo a refletir com Tardif e Lessard (2011), quanto ao lugar da docência e do significado do trabalho do professor. Há que desconstruir algumas verdades em relação à função docente, tais como: "o tempo de aprender não tem valor por si mesmo, é simplesmente uma preparação para a

“verdadeira vida”, ou seja, o trabalho produtivo, ao passo, que, comparativamente, a escolarização é dispendiosa, improdutiva, ou quando muito, reprodutiva” (id, p.17).

Esta visão está incorporada ao senso comum, quando a sociedade pergunta ao professor universitário “você trabalha ou só “dá” aulas?”.

Tardif e Lessard (2011) refutam tal ótica defendendo a tese de que, em algumas sociedades, “longe de ser uma ocupação secundária ou periférica em relação à hegemonia do trabalho material, o fazer docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho” (id, p.17). Com efeito, os ofícios e profissões que têm como “objeto de trabalho” o humano, chamado também de trabalho interativo, crescem em necessidade em todas as organizações, sejam escolas, hospitais, clínicas, entre outras.

Tais ocupações que têm o humano como foco e as relações que se estabelecem entre os trabalhadores e as pessoas, compõem o processo de trabalho, ou seja, “[...] as pessoas não são um meio ou uma finalidade de trabalho, mas a “matéria-prima” do processo interativo [...]” (id. ib, p. 20). Os mesmos autores encaram o trabalho docente, na seguinte perspectiva: “A docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de certa capacidade de resistir ou de participar das ações dos professores” (id. 2010. p. 35). Tais argumentos impelem, de fato, ao estudo da docência como trabalho.

A centralidade da docência na organização do trabalho remete ao fato de que a mesma é uma ocupação tão antiga quanto a medicina e o direito (Tardif e Lessard, 2010). Dados da UNESCO (1998) assinalam a existência de cerca de 100 milhões de professores no mundo todo. No Brasil, segundo dados do Censo de 2010, são quase dois milhões de docentes na Educação Básica (INEP, 2011). Com efeito, considerando o contingente de professores, pode-se afirmar sua importância para a economia de qualquer sociedade e nos orçamentos estatais.

De todo o modo: “é evidente que o impacto do ensino sobre a sociedade não se limita a variáveis econômicas, na medida em que a escolarização está [...] no coração do processo de renovação das funções sociotécnicas, como também na distribuição e partilha dos conhecimentos e competências entre os membros da sociedade” (TARDIF, 2010, p. 23).

A importância do ensino escolar para a socialização e formação da sociedade moderna, expande-se e ganha cada vez mais importância, transpondo o universo escolar para outras instituições e organizações, que se valem dos conteúdos da escolarização. O suporte da escolarização são as interações que se estabelecem entre professores e alunos, desafios que podem ser enfrentados pela aprendizagem da docência.

O discurso acerca da crise de paradigma e suas interfaces com a profissão professor e a dimensão pedagógica necessitam urgentemente redimensionar suas concepções, rumo a uma nova epistemologia. Alterar tal quadro exige o reconhecimento social dos saberes que são próprios da profissionalidade do professor. Na docência para o ensino superior, a licença para o exercício corresponde, em algumas áreas, a formação específica, transferindo sua prática profissional para a sala de aula. Chamliam (2003), argumenta, entretanto, que a boa prática profissional não é garantia de ensino que gere aprendizagens significativas. Este cenário mais presente nas áreas do bacharelado, ilustra a afirmação deste saber da prática.

No contraponto, pode-se afirmar que a aprendizagem do ofício de mestre exige um processo longo de estudos, apropriando-se de conhecimentos teórico-práticos voltados para a área de atuação. Tal formação, entretanto, carece, por vezes, de formação na prática, experienciada no ambiente de trabalho, na perspectiva da assimilação dos saberes necessários à ação concreta.

Ao focarmos os saberes profissionais dos professores, vale dizer, os saberes mobilizados e colocados em prática, nos referimos a saberes em sentido amplo, os quais retratam as competências, habilidades, atitudes, talento, saber-fazer. Para Tardif, quando os docentes apontam os saberes: “eles falam do contato da matéria e do conhecimento relativo ao planejamento das aulas e a sua organização. [...] referem-se aos princípios educacionais [...], salientam diversas habilidades e atitudes”.

Nesta perspectiva, é crucial o entendimento de que os saberes que orientam o ensino não estão circunscritos, apenas, a um conhecimento específico, mas, abrem-se numa gama variada de questões, objetos, posturas relacionadas ao ofício. Com efeito, asseguram Tardif e Raymond (2000), “os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos.” (idem, p. 03).

É oportuno refletir, ainda, que no cotidiano das atividades, os professores vão

configurando práticas, por vezes, contraditórias de concepção da docência. As possibilidades concretas das práticas curriculares vêm sendo transformadas conforme a turma onde os docentes atuam e também da experiência que acumulam, nas quais se cruzam elementos regulatórios e emancipatórios.

Em recente estudo sobre os saberes e a identidade dos professores, Tardif e Raymond (2000), apresentam alguns elementos centrais que parecem oportunos para esta pesquisa. Entre os aspectos fundamentais do ensino, os autores, remetem aos saberes existenciais, sociais e pragmáticos (idem, 2000), todos a um só tempo.

No que tange aos saberes existenciais, inscreve-se o conjunto das experiências de vida, envolvendo a percepção que tecem em suas práticas cotidianas. Tais concepções são construções que retratam histórias de vida, ou como refere Nóvoa (1992), "o professor é pessoa".

Desse ponto de vista, Tardif e Raymond (idem, ibidem) ensinam que o professor é um sujeito existencial no sentido fenomenológico e hermenêutico (idem, 2000). Assim, o aspecto cognitivo do professor é menos um processo computacional e mais um processo discursivo e narrativo. A história de seu saber-ensinar confunde-se por vezes, com as experiências profissionais e pessoais que lhe foram significativas.

Os fundamentos do ensino são também sociais, tendo em vista sua pluralidade e as várias fontes onde eles se constituem como família, escola, Universidade, envolvendo tempos vividos enquanto alunos, tempos de formação profissional, de ingresso na carreira. Para Tardif e Raymond (2000, p. 12) "a consciência profissional de professores não é um reservatório de conhecimentos no qual ele se abastece conforme as circunstâncias". Os autores enfatizam que há os saberes da ciência da educação, os saberes de colegas de profissão. Para fazer uso de tais saberes, impõe-se uma relação social, uma rede de interação com esses sujeitos.

A dimensão pragmática está inserida nos saberes profissionais e na identidade do professor. Tal constatação deriva de sua relação e cruzamento entre o fazer profissional e a pessoa do professor, funções que deve cumprir, as quais mobilizam saberes específicos. São saberes práticos e operativos, ligados à rotina e às normas. Estes saberes são interativos e dependem da grande interação entre os sujeitos professores e os demais atores

educacionais, envolvem normas de ação, afetividade, interação, conflitos, entre outros.

No seguimento do estudo, apresentam-se os movimentos das Políticas Institucionais na construção da dimensão pedagógica da profissão docente.

CONSTITUINDO-SE PROFESSOR

Ao tomar como foco de análise desta pesquisa, o Plano de Desenvolvimento Institucional (2011-1015) da URI, a questão da docência está inserida em Políticas de Ensino quando se lê: "Em suas políticas e diretrizes de Ensino, a URI propõe a valorização dos espaços que o ensino possibilita para a produção de conhecimento, alternando a percepção de que a produção se dá apenas na pesquisa". O texto prossegue, citando Cunha (2001):

> [...] ensino superior de qualidade tem como pressuposto a produção do saber, do conhecimento, isto é: se a pesquisa dá enorme contribuição à formulação, de novos parâmetros científicos, a produção do conhecimento pelo ensino [...], alcança a produção do pensamento, a capacidade cognitiva e estética do aprendiz. (CUNHA apud PDI, 2011-2015, p. 38).

Registra-se que as políticas de ensino foram construídas com o coletivo da Universidade, ainda que de forma representativa. Tais políticas, no referido PDI, estão calcadas na centralidade da aprendizagem. Assim,

> A centralidade do ensino está na aprendizagem. No ensino, enfatizam-se novas formas de aprender, criar e construir conhecimentos, desenvolver habilidades e competências científicas e culturais, artísticas e profissionais; mas, sobretudo, competências e qualidades humanas, sociais e políticas. Objetiva-se uma formação integral e com uma visão mais abrangente da ciência, do *entorno* social e do campo de atuação profissional. (PDI, 2011-2015, p. 39).

Há uma preocupação do Plano em estabelecer formas de consecução das políticas de ensino, para tanto, explicita nas Diretrizes Pedagógicas, item d e f, o que segue:

> A formação contínua e permanente de profissionais qualificados e

> comprometidos socialmente dar-se-á num ambiente de integração, através da criação de mecanismos de acompanhamento, de políticas de qualificação, de fomento à participação em atividades institucionais, do apoio a atividades de extensão e de pesquisa e, através do sistema de acompanhamento do egresso. (PDI, 2011-2015, p. 43).

Estes espaços múltiplos de formação ainda requerem sistematização e maior adesão dos sujeitos, o que poderia efetivar-se na construção coletiva de Planos e Programas de Formação Pedagógica. Cabe mencionar, ainda, a intencionalidade das Diretrizes Pedagógicas do PDI, ao afirmar que:

> [...] A oferta de programas permanentes de capacitação pedagógica será oportunizada aos docentes dos diferentes cursos, e visará atender aos padrões de qualidade estabelecidos na legislação e previstos neste PDI, bem como objetivará difundir novas formas de gestão em sala de aula, tendo em vista as atuais demandas da sociedade e o perfil de egresso que se deseja. (PDI, 2011-2015, p. 43).

A intencionalidade política expressa no PDI, ainda carece de programas organicamente articulados, pois percebe-se um destaque para iniciativas focadas nas Direções Acadêmicas dos Campi da Universidade e no Departamento de Ciências Humanas que propõe Núcleos de Apoio Pedagógico, já institucionalizados, mas não universalizados para a Instituição no seu conjunto, e não obrigatórios.

A esse respeito um dos Programas de Apoio Pedagógico da Universidade, propugna:

> Manter e aprimorar o Programa de Formação Docente da URI – Campus de Frederico Westphalen, tendo em vista a formação contínua e permanente dos docentes da Instituição; Incentivar a atualização docente; Fomentar a criação de grupos de estudo, debate e discussão pedagógica nas diferentes áreas do conhecimento, promovendo encontros de reflexão a respeito da prática docente. (NAP, 2012).

Um dos avanços protagonizados pela Universidade recai sobre a obrigatoriedade contida no Edital de Seleção de Docentes, no qual exige, além dos docentes da ciência específica, um docente da área da educação/licenciatura, para composição das Bancas do processo seletivo docente.

Na perspectiva de responder às indagações deste estudo, a pesquisa valeu-se,

também, de entrevistas semiestrutradas e da constituição de um grupo focal, desenvolvidos com os docentes do ensino superior que aderiram à investigação.

A amostra englobou docentes iniciantes (0 a 5 anos), docentes com mais de cinco anos de experiência e docentes com mais de dez anos, cuja formação básica situa-se no Bacharelado e também Licenciatura das áreas de Informática, Direito, Enfermagem, Matemática, Filosofia e História, num total de vinte docentes.

Considerando-se alguns resultados preliminares do grupo focal, a partir das mediações feitas pela pesquisadora e também pelos integrantes que eram desafiados a trazer temáticas para o debate, sobressaem-se algumas reflexões, tais como: “os desafios da identidade profissional são complexos, envolvem competências, conhecimentos, habilidades, atitudes e práticas" (P1).

Esta visão alargada do fazer docente remete ao entendimento de que os saberes que balizam o ato de ensinar, não se circundam a um conhecimento específico, mas envolvem variadas questões, posturas, na perspectiva a que aludem Tardif e Raymond (2000), “os saberes profissionais do professor parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos”. (id. p. 03).

Os docentes manifestam nas suas intervenções as dificuldades inerentes à “busca pela construção contínua da docência” (P2). Nem sempre estão dadas as condições mais adequadas para tal formação continuada, como carga horária, ambiente, mediação, entre outros. Assim, no cotidiano das atividades, os professores vão configurando práticas, por vezes, contraditórias, que dependem de possibilidades concretas e de condições objetivas.

As interações que são processadas no grupo focal auxiliam no entendimento de que o exercício docente não pode ser um ato individual ou atitude solitária. As discussões e debates processados nos grupos levaram à formulação que situaram-se na necessidade de um Plano de Formação construído no coletivo. Tal construção "geraria uma inquietação para o campo pedagógico, contribuindo na qualidade educativa". (P7).

Evidenciou-se ainda, nos debates, quanto à impossibilidade de pré-definir um modelo de formação, já que cada momento histórico impele à construção de novos processos e pautas de análise acerca dos processos formativos. Portanto,

> A formação continuada se insere no processo de formação docente não como um mecanismo de substituição ou complementação da formação inicial, mas como um elemento que contribuirá para a atuação profissional do docente. Ela não consiste, apenas, em um processo de atualização científica, didática ou pedagógica, mas deverá fornecer elementos que possibilitem o professor a repensar o seu fazer pedagógico, por meio do desenvolvimento de atitudes que lhe permitam descobrir, fundamentar, organizar, revisar e construir saberes, os quais contribuirão para a melhoria do seu desempenho profissional (ALARCÃO, 2003)

Tomando-se alguns retratos da entrevista com os docentes, perguntou-se inicialmente, se as leituras e reflexões sobre o "saber pedagógico" haviam interferido no seu modo de pensar/agir na ação docente. A esse respeito é elucidativa a resposta do P3: "Mudou porque sempre achei que fosse estudar um assunto e "passar" para os alunos". (P3 com menos de 5 anos de docência).

Tal afirmativa evidencia que os processos formativos são calcados nos saberes científicos, por vezes, excessivamente conteudistas. Esta perspectiva precisa ser analisada criticamente, conforme afirma Cunha (1999).

Para a autora (id), considerar no processo formativo apenas a dimensão técnico-científica, impede uma visão mais global e abrangente dos processos de ensinar e aprender e de viver em sociedade.

A proposta de investigação também indagava quanto às possibilidades de relação entre os debates e reflexões pedagógicas e a transposição para a prática docente. Neste particular, o P5 é enfático quanto à complexidade das interações humanas, da constituição heterogênea das turmas, afirmando "não existe um manual de instruções". Embora por várias décadas a Didática prescreveu uma pedagogia instrumental, os docentes dão-se conta, à semelhança de que fala Kincheloe (1997), de que não é somente seguir os passos de um "Big Mac". Assim, a formação não se dá numa relação linear de causa e efeito, mas, por ser uma prática humana e de relações, envolve inúmeros intervenientes. Também não se dá por acúmulos, mas pela reflexão que se dá sobre a prática, levando a novas práticas, a novas leituras e novas reflexões. Assim, nas palavras de Kuenzer (1999), é importante ressaltar que:

> Não existe um modelo de formação de professores delineado a priori, pois os

> modelos de formação de professores têm como propósito responder às demandas que estão sendo colocadas pelo contexto das forças produtivas em desenvolvimento num determinado momento. (KUENZER, 1999)

Com efeito, a profissionalidade docente é um espaço em aberto, dá-se num *continuum*. Conforme ilustra Tardif e Raymond (2000, p. 12), "a consciência profissional do professor não é um reservatório de conhecimentos no qual se abastece conforme as circunstâncias".

Estas conclusões, ainda preliminares, não têm caráter conclusivo, eis que a construção das análises ainda terá prosseguimento.

AINDA UMA PALAVRA

As reflexões anunciadas neste trabalho ainda sem caráter conclusivo, orbitaram em torno do contexto pedagógico, advogando sua importância para a docência no ensino superior, ombreado com o saber da ciência específica.

O campo educativo, sendo também um subsistema social tem sido perpassado pela mesma lógica que preside a sociedade mais ampla. Nesta perspectiva, se o desenvolvimento da ciência e da técnica condiciona a erosão dos sujeitos, este cenário impacta no mundo educativo e universitário. Com efeito, o volume e a velocidade da informação recebida, exigem do docente do ensino superior, o domínio de novas habilidades: "para além das habilidades próprias de uma disciplina, o professor torna-se o responsável pela aquisição de habilidades intelectuais genéricas: senso de síntese, do contexto global, da dimensão histórica, etc." (KESTEMAN, 1996, p. 49).

Entre os atributos do ser Universidade insere-se a reflexão sobre a educação, incluindo pensar acerca da sociedade do futuro. Pensar em educação do futuro é compreender a realidade em seus diferentes contextos. Para Sobrinho, "não se trata [...] de formar filósofos [...] e sim de promover a formação de indivíduos sociais com capacidade crítica e criativa numa sociedade complexa e atordoada pelas mudanças incessantes, rápidas

e confusas." (SOBRINHO, 2000, p. 29). Esta tarefa, para o autor, cabe a todas as áreas do conhecimento e não apenas às áreas das humanidades, num exercício interdisciplinar e de solidariedade e cooperação.

Propugna-se, com efeito, a construção da profissionalidade docente, enquanto espaço em aberto, exigindo interações e compartilhamento de aprendizagens, num *continuum*. Tardif e Raymond (2000) consignam os saberes da docência como plurais, compósitos e heterogêneos (id., p. 03).

A intencionalidade política expressa no PDI, ainda carece de programas organicamente articulados, pois percebe-se um destaque para iniciativas focadas nas Direções Acadêmicas dos Campi da Universidade e no Departamento de Ciências Humanas que propõe Núcleos de Apoio Pedagógico, já institucionalizados, mas não universalizados para a Instituição no seu conjunto.

Os docentes manifestam nas suas intervenções as dificuldades inerentes à "busca pela construção contínua da docência" (P2). Nem sempre estão dadas as condições mais adequadas para tal formação continuada, como carga horária, ambiente, mediação, entre outros. Assim, no cotidiano das atividades, os professores vão configurando práticas, por vezes, contraditórias, que dependem de possibilidades concretas e de condições objetivas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, Papirus, 2003.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**, 2011.

BRASIL. **Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura**, 1998.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAÍA, Silvia Maria de Aguiar. **Pedagogia universitária e aprendizagem docente**: relações e novos sentidos da professoralidade. In: Revista Educação, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 13-26, jan./abr. 2010. Disponível em: www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=3422&dd99. Acessado em: 18/11/2011, às 16h35min.

CHAMLIAM, H. **Docência na Universidade:** professor e inovador na USP. Caderno de Pesquisa, n. 118, p. 41-64, 2003.

CUNHA, Maria Isabel da. **O Bom professor e sua Prática**. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

GRIJALVA, Augustín. **Reflexiones sobre pedagogia universitária**. Disponível em: http://www.uazuay.edu.ec/tuningderecho/reflexiones.pdf. Acessado em: 15/11/2011, às 14h25min.

KESTEMAN, J. P. Des pedagogues ou des maîtres? L'enseignement universitaire en quête d'un sens. In: DONNAY, Jean; ROMAINVILLE, Marc (Orgs.). **Enseigner à l'université:** un métier qui s'apprend? Bruxelas: De Boeck e Larcier/Département De Boeck Université, 1996.

KUENZER. Acácia Zeneida. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrante. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 163-183, dez. 1999.

NÓVOA, Antonio; HUBERMAN, Michaël ((Org.)) et al. **Vidas de professores.** 2 ed. Lisboa: Porto, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PROFESSOR 1. **Entrevista realizada no Grupo Focal**, 2012. (Interpretação oral).

PROFESSOR 2. **Entrevista realizada no Grupo Focal**, 2012. (Interpretação oral).

PROFESSOR 3. **Entrevista realizada no Grupo Focal**, 2012. (Interpretação oral).

PROFESSOR 7. **Entrevista realizada no Grupo Focal**, 2012. (Interpretação oral).

RIBEIRO, Marinalva Lopes; CUNHA, Maria Isabel. **Trajetórias da docência universitária em um programa de pós-graduação em Saúde Coletiva**. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/icse/v14n32/05.pdf . Acessado em: 23/11/2011, às 9h30min.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente:** contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice** – o social e o político pós-modernidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SOBRINHO, José Dias. **Avaliação da educação superior.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente** – elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. In: Revista Educação e Sociedade, v. 21, n. 73. Campinas, dez./2000.

URI. **NAP** – Núcleo de Apoio Pedagógico, 2012.

URI. **PDI** - Plano de Desenvolvimento Institucional, 2011-2015.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário** – seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.