

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES: UMA DAS DIMENSÕES DA PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA

Professor's continuing education: one of the University Pedagogy dimensions

**Educación continua del profesor : una de las dimensiones de la Universidad de
Pedagogía**

Eliara Zavieruka Levinski¹

Luciane Spanhol Bordignon²

RESUMO: O ensino superior tem se tornado, tanto em nível mundial quanto nacional, objeto de vários estudos, configurações e, conseqüentemente, de legislações, políticas educacionais e produção de pesquisa. Nesse contexto, um dos desafios a serem enfrentados é a docência no cenário do ensino superior. Este artigo tem como objetivo compreender a inserção profissional na educação superior e a formação continuada dos professores como uma das dimensões da Pedagogia Universitária identificando os saberes necessários para a docência e o papel da universidade no mundo contemporâneo. Os encaminhamentos conclusivos resgatam, no conjunto do estudo, os avanços e os desafios da docência e espera-se que os achados deste trabalho possam contribuir para as reflexões que envolvem a formação continuada dos docentes.

Palavras-chave: Ensino superior. Docência. Pedagogia Universitária.

QUAL UNIVERSIDADE?

A etimologia da palavra universidade, segundo o dicionário Houaiss (2008), deriva do latim *universitas*, que significa universalidade, totalidade; companhia, corporação, colégio, associação. Conforme analisa Chauí (2001), a universidade é uma instituição social. Isso significa que ela realiza e exprime de modo determinado a sociedade da qual faz parte. Não é nenhuma realidade separada e sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada. A universidade é o lugar de produção de conhecimento e isso se dá por meio da prática e do desenvolvimento da pesquisa. Como eminentemente social, essa instituição deve ser comprometida com a difusão dos conhecimentos, seus avanços e com a ampliação da cidadania, afinal, a essência da educação como um todo é social. Segundo

¹Universidade de Passo Fundo-RS. E-mail: eliara@upf.br

² Doutora Sanduiche no Instituto de Ciências Sociais - Universidade de Lisboa (2011) e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. É docente na Universidade de Passo Fundo

Durkheim (2011, p. 10), “a educação é algo eminentemente social. A educação é uma socialização da geração jovem”.

Como instituição social, a universidade está imersa na tensão local/global. Cristovam Buarque (1994) afirma que a universidade, em rede mundial, deve construir um saber em escala mundial, mas sem transigir na formulação de muitas perguntas de âmbito nacional. Em se tratando do âmbito da comunidade, Readings (2002) salienta que a universidade poderia funcionar como o lugar habitado por uma comunidade de pensadores.

A universidade não é a única instituição que produz ciência, mas o faz por meio de procedimentos próprios. Segundo Franco et al. (2009, p. 92), “a universidade como instituição do conhecimento por excelência, cuja natureza é marcada pelo duplo papel de formação das novas gerações e produção do conhecimento é habitat propício para desencadear a força estratégica da produção da pesquisa científica”. A universidade, para Freire (2003), tem dois momentos que se relacionam permanentemente: um é o momento em que somos apresentados ao conhecimento existente; o outro é aquele em que produzimos o novo conhecimento. Nesse contexto, aponta Severino (2013), o desafio contemporâneo para a educação brasileira continua sendo o compromisso com a formação cultural das pessoas, em todas suas dimensões existenciais, e que, no que lhe cabe essa formação, pressupõe um necessário e permanente envolvimento com o processo de construção do conhecimento, com o processo de pesquisa.

Nessa perspectiva, há uma demanda crescente por educação superior, que, conforme Neves (2007), é evidenciada pelo reconhecimento sobre sua importância estratégica para o desenvolvimento econômico e social. Igualmente, implica mudanças no perfil de formação, qualificando-a no tocante ao domínio de conhecimento, na capacidade de aplicá-los criativamente na solução de problemas concretos, no desenvolvimento de espírito de liderança e polivalência funcional, bem como na maior adaptabilidade à mudança tecnológica, de informação e comunicação. Fundamental, segundo a autora, é que essas mudanças assegurem a ampliação do acesso à educação superior.

A universidade é o espaço central e estruturante da vida social. A ascensão para níveis superiores de escolaridade, principalmente no ensino superior, constitui-se como novas expectativas e aspirações dos acadêmicos e das respectivas famílias, embora, no Brasil, muitos jovens ainda não tenham acesso a esse nível de ensino. Segundo Musselin (2011), o

perímetro do ensino superior, também designado terceiro grau para melhor marcar a continuidade com a formação primária e secundária, evoluiu consideravelmente ao longo do último século. Corrobora Nóvoa com o tema ao afirmar que “a função maior na Universidade é proporcionar às pessoas os instrumentos da cultura e do pensamento” (2011, p. 2). Dessa forma, para que a universidade possa cumprir com sua função social, “precisa sair de seus muros e buscar a sua inserção na sociedade mais ampla, analisando, discutindo e equacionando os diferentes problemas existentes, promovendo, assim, a contextualização da realidade” (ARAÚJO, 1998, p. 178). Considera-se, então, que a conquista do saber não se dá exclusivamente por meio de fórmulas acadêmicas, mas, também e principalmente, no âmago das relações sociais. Ainda conforme Araújo (1999, p. 179), “o saber é visto como produção coletiva dos homens que surge de sua atuação na vida real, por intermédio de suas relações com a natureza, com os outros e com ele próprio”.

Nesse sentido, Dalbosco (2012) salienta que a formação humanística é indispensável na formação profissional qualificada e que a universidade precisa manter e reinventar sua configuração clássica voltada à produção e à socialização do conhecimento. Corrobora com a perspectiva humanística Tardif e Lessard (2005) ao afirmarem que ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos e para seres humanos.

As universidades, pelas funções conferidas, são chamadas para acompanhar a formação das pessoas, e nesse caso, também, os professores universitários, que, sendo um dos seus membros mais importantes, na medida em que formam outras pessoas, devem estar em permanente processo de formação, mediante as funções de ensino, pesquisa e extensão.

Diante desse contexto, a inserção profissional e a formação continuada na educação superior se constituem como desafios no âmbito institucional e, nessa perspectiva, indaga-se os desafios da docência na Pedagogia Universitária no fazer da universidade frente às exigências do século XXI.

PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: A UNIVERSIDADE COMO LÓCUS DA FORMAÇÃO

A expressão Pedagogia Universitária, segundo Krahe e Franco (2004), apresenta diferentes acepções, desde as que privilegiam os aspectos metodológicos, até as que inserem a relação ensino-aprendizagem no entorno maior das influências contextuais e das perspectivas crítico-emancipatórias. As autoras salientam que qualquer tentativa esclarecedora deverá levar em conta: a) a multidisciplinaridade que envolve o campo disciplinar de ensino superior, enquanto arena de formação e de prática profissional, mas, também de investigação e de formação da nova geração de pesquisadores; b) os conhecimentos necessários ao exercício profissional do professor de ensino superior, que transcendem os domínios de conteúdos específicos e de conteúdos pedagógicos para abranger a construção do conhecimento nos campos disciplinares de base e que se fazem presentes na relação ensino-aprendizagem (PORLAN; RIVERO, 1998); c) a responsabilidade social e política do professor de ensino superior que adentra questões ético-morais ao objetivar a formação do cidadão.

A Pedagogia Universitária, portanto, engloba a multidisciplinaridade na formação; os conhecimentos necessários para o exercício profissional e a responsabilidade social e política do professor. Pensar a Pedagogia Universitária pautada nas exigências do século XXI com o fazer da universidade é evidenciar o papel que é desempenhado pela regionalização, que, segundo Peixoto, configura-se como “espaços regionais que exigem a realização de um conjunto de ações combinadas: internacionalização, integração regional, desenvolvimento sustentável e respeito ao conhecimento local” (2010, p. 33). E sinaliza que, nesses espaços regionais, devem ser considerados aspectos como pertinência social, qualidade acadêmica, solidariedade, avaliação/*accountability*, inclusão social, igualdade e educação como bem público.

Assim, a Pedagogia Universitária, segundo Leite (2003), preocupa-se também com a formação docente para o exercício pedagógico profissional frente às exigências do século XXI. No contexto brasileiro, a Pedagogia Universitária “vem sendo desafiada pela diversidade institucional, pela ausência de programas continuados de formação docente e pelos processos avaliativos” (LEITE, 2003, p. 310). É necessária a visualização de um

programa de formação continuada docente, configurando-se como parte da Pedagogia Universitária e não ações pontuais, desconectadas, sem uma perspectiva de um processo de formação continuada.

A formação continuada caracteriza-se, segundo Cunha (2006), como uma série de iniciativas de formação realizadas no período que acompanha o tempo profissional dos sujeitos. Apresenta formato e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Neste último, as principais agências para esse tipo de formação são os sistemas de ensino, universidades e escolas.

Pensar a formação docente na universidade implica em estabelecer laços de significação entre a formação profissional e os tempos de formação em situações de ensino, bem como a formação da especialidade e a formação pedagógica dos futuros professores.

Em um contexto de sociedade do conhecimento, o ensino é considerado como uma profissão para qual uma formação permanente é primordial para a vitalidade do ofício, com vista ao enfrentamento dos desafios educativos de nosso tempo (SERRES, 2011). Nessa mesma direção é a lição de Esteves (2012), que afirma que é em um sentido restrito que se costuma assinalar a ausência ou a grande fragilidade da formação profissional do docente do ensino universitário – a quem, durante longo tempo, só se proporcionou (quando proporcionou) a oportunidade de desenvolver as suas competências como investigador, como especialista de uma dada área do saber – não as suas competências como docente, nos planos do conhecimento científico educacional e das competências pedagógicas. Essa perspectiva assinala as competências pedagógicas da ação docente que devem ser permanentemente avaliadas. Tardif, nessa mesma linha, salienta que “exige-se, cada vez mais, que os professores se tornem profissionais da pedagogia, capazes de lidar com os inúmeros desafios suscitados pela escolarização de massa em todos os níveis de ensino” (2003, p. 114).

QUAL DOCÊNCIA?

Os movimentos construtivos da docência no ensino superior envolvem, segundo Maciel (2012), a carreira docente desde o seu preparo prévio, a entrada efetiva na mesma, as marcas da pós-graduação e a professoralidade. O movimento que envolve a entrada na docência superior, conforme Isaia e Bolzan (2008), tem como característica mais marcante a falta de preparação específica para esse nível de ensino. Afirmam ainda que grande parte das escolhas é acidental na busca de iniciar uma atividade laboral após a graduação e evidenciam a “ausência de clareza sobre quais os rumos da atividade docente, uma vez que as exigências não são claramente explicitadas pelas instâncias institucionais (as chefias entregam o ementário e o docente precisa dar conta de realizar a aula sem qualquer tipo de auxílio para tal” (2008, p. 54).

Nesse cenário, o *ritual de passagem* entre o profissional e o professor universitário, no seu ingresso, deveria ser precedido pelo acolhimento ao ingressante, bem como um processo de acompanhamento sistemático por professores tutores, chamado por Nóvoa (1992) como *parceria positiva*. O autor salienta que o território da formação é habitado por atores individuais e coletivos, constituindo uma construção humana e social, na qual os diferentes intervenientes possuem margens de autonomia na condução dos seus projetos próprios. “A formação contínua é uma oportunidade para que se instaurem dispositivos de parceria entre os diversos atores sociais, profissionais e institucionais” (1992, p. 30).

Em se tratando do ingresso no ensino superior, o acolhimento e o acompanhamento sistemático docente possibilitam apoio e sustentação para o início da profissão e podem caracterizar-se como reflexos de prioridade institucional dada à formação docente. Nesse sentido, segundo Maciel (2012), algumas questões educacionais poderiam ser esclarecidas no âmbito institucional e no acolhimento ao ingressante. Assim, pertinente ponderar: o que se espera do profissional que deseja ensinar a sua profissão? Reconhece a existência e importância dos conhecimentos da Pedagogia Universitária e a necessidade de apropriar-se desse campo para construir-se formador? Ainda conforme a autora, a ambiência docente é percebida como sendo a unidade dialética que traduz o impacto das condições objetivas

subjetivas e intersubjetivas em que se exerce a docência sobre a atuação e o desenvolvimento profissional docente.

No sentido do ingresso e da formação continuada no ensino superior, é necessário salientar que não se pode tratar o professor iniciante do mesmo modo daquele que já possui uma vasta experiência docente, pois os problemas e as necessidades são diferentes, e é por isso que a formação continuada não pode ser padronizada, mas deve reconhecer as diferentes etapas da carreira, em um processo de enriquecimento e contribuições mútuas entre os recém-chegados e os professores mais experientes.

A formação continuada docente, bem como as relações que são estabelecidas no processo ensino-aprendizagem, são questões que trazem em seu bojo os desafios da docência e da gestão. Gestão exige conhecimento profissional e, principalmente, um núcleo forte e competente de gestão, como condição de sustentabilidade (CLARK, 2006). Desse modo, a gestão da aula deve ser entendida nas dimensões: profissional (saberes docentes – eixo científico, empírico e pedagógico³), sustentável (planejamento-espacos/tempos, novas arquiteturas curriculares; contextualização/problematização do conhecimento e avaliação) e relacional (relações de poder, individualidade/coletividade, participação/deliberação, diálogo e sentido humano).

Nóvoa (1999) salienta que é natural que os esforços inovadores na área da formação de professores contemplem práticas de formação-ação e de formação-investigação. Sob essa perspectiva, Elliot (1991) descreve os modelos profissionais de formação de professores que devem integrar conceptualizações aos seguintes níveis: contexto ocupacional, natureza do papel profissional, competência profissional, saber profissional, natureza da aprendizagem profissional e currículo e pedagogia.

Nesse sentido, reitera-se que para pensar a formação docente no ensino superior é necessário que se tenha por base as múltiplas dinâmicas e suas intersecções, como as temporalidades das aprendizagens, as expectativas, preocupações, dilemas, possibilidades e as trajetórias dos atores-docentes, entre outros fatores, para criar laços de significação entre a formação continuada e a formação em situações de ensino-aprendizagem.

Nessa direção, Pimenta e Anastasiou (2002) alertam que nos processos de formação de professores é preciso considerar a importância dos saberes das áreas de conhecimento

³ Os eixos científico, empírico e pedagógico são definidos por Grillo (2006).

(ninguém ensina o que não sabe), dos saberes pedagógicos (pois o ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano), dos saberes didáticos (que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas), dos saberes da experiência do sujeito professor (que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida). Esses saberes se dirigem as situações de ensinar e com elas dialogam, revendo-se, redirecionando-se, ampliando-se e criando.

Nessa perspectiva, a dinâmica de saberes supõe tensões entre os vários saberes: da área do conhecimento, dos saberes pedagógicos, dos saberes didáticos e dos saberes da experiência do sujeito professor. Por isso, fala-se tanto atualmente sobre a “dupla competência” dos bons professores, que segundo Zabalza (2003), compreende: a *competência científica*, como conhecedores fidedignos do âmbito científico ensinado, e a *competência pedagógica*, como pessoas comprometidas com a formação e com a aprendizagem de seus estudantes. Zabalza salienta ainda que “o importante é saber cada vez mais como os alunos aprendem para poder facilitar, orientar e melhorar, na medida de nossas possibilidades, essa aprendizagem” (p. 156).

ENCAMINHAMENTOS CONCLUSIVOS

Este artigo analisou a inserção profissional na educação superior e a formação continuada dos professores como uma das dimensões da Pedagogia Universitária, identificando os saberes necessários para a docência e o papel da universidade no mundo contemporâneo. A inserção profissional no ensino superior perpassa pelo acolhimento docente organizado pela instituição universitária, bem como pelo acompanhamento tutorial em forma de uma cultura colaborativa, os quais possibilitam a formação no exercício da docência.

A docência no nível superior traz em seu bojo a competência técnica em uma determinada área de conhecimento, bem como o domínio na área pedagógica. Em geral, esse é o ponto mais carente dos professores universitários, devido à pouca oportunidade ou à perspectiva de considerar algo supérfluo ou desnecessário para as atividades de ensino.

Revista de Ciências Humanas - Educação | FW | v. 16 | n. 27 | p. 87-98 | Dez. 2015

Recebido em: 28.01.2015

Aprovado em: 17.07.2015

A qualidade da formação, voltada para a formação humanística, técnica e pedagógica, bem como o desenvolvimento profissional dos docentes da educação superior deve ser objeto de aprofundamento e de investigação, bem como dos esforços concentrados institucionalmente.

A formação continuada dos docentes universitários, como preocupação da Pedagogia Universitária, não pode passar despercebida. Investigar os desafios, as possibilidades existentes na instituição, bem como o contexto sócio-histórico tem relevante importância para o desenvolvimento profissional.

O objetivo máximo da docência é a aprendizagem dos alunos e é nesse universo que a Pedagogia Universitária voltada para a formação docente requer um processo de formação continuada pensada e institucionalizada na gestão, com uma formação pedagógica, que, segundo Esteves (2012), deve ocorrer de forma sistemática, continuada e cientificamente fundamentada nos docentes da educação superior.

ABSTRACT: College education has become, either nationally or worldwide, the topic of many studies, configurations and consequently of legislations, educational policies and research development. In this context, one of the challenges to be faced is the teaching in the university education scenario. This article aims to understand the professional introduction in the university education and the professors' continuing education as being one of the dimensions of the University Pedagogy identifying the professor necessary knowledge and the university role in the contemporaneous world. The conclusive directions rescue, in the study, the teaching advances and challenges. It is expected that this study may contribute to reflections that involve professors continuing formation.

Keywords: University education. Teaching. University Pedagogy

RESUMEN: La educación universitaria se ha convertido, ya sea a nivel nacional o mundial, el tema de muchos estudios, configuraciones y en consecuencia de las legislaciones, políticas educativas y desarrollo de la investigación. En este contexto, uno de los retos que hay que afrontar es la enseñanza en el escenario de la educación universitaria. Este artículo tiene como objetivo comprender la introducción profesional en la educación universitaria y la formación continua de los profesores como una de las dimensiones de la Pedagogía de la Universidad de identificación de los conocimientos necesarios profesor y el papel universidad en el mundo contemporáneo. El rescate direcciones concluyentes, en el estudio, los avances y desafíos de enseñanza. Se espera que este estudio pueda contribuir a las reflexiones que implican la formación de profesores de continuar.

Palabras clave: educación universitaria. Enseñanza. Pedagogía de la Universidad

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, M. M.; et all. A prática da indissociabilidade do ensino-pesquisa-extensão na universidade. **Revista Brasileira de Agrociência**. V. 4, n. 3, set./dez.,1998.
- CLARK, B. Em busca da Universidade Empreendedora. In: AUDY, J. L. N.; MOROSINI, M. C. (Orgs). **Inovação e Empreendedorismo na Universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.
- BORDIGNON, L. S. **A Pós-Graduação como Interlocutora das Relações Universidade e Comunidade**. (Tese de Doutorado) Doutorado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2014.
- BUARQUE, C. **A aventura da universidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.
- CHAUÍ, M. **Escritos sobre a Universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.
- CUNHA, M. I. Formação Continuada. (verbetes). In: MOROSINI, M.; et al. **Enciclopédia da Pedagogia Universitária**, volume 2. Brasília: INEP/MEC, 2006.
- DALBOSCO, C. Universidade e formação profissional alargada: porque ainda humanidades. IN: BERTOLINI, J. C. G.; SOUZA, J. C. C. de. **Planejamento Institucional de uma Universidade Comunitária**. Passo Fundo: UPF Editora, 2012.
- DURKHEIM, É. **Educação e Sociologia**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- ELLIOT, J. **A modelo of Professionalism and ist implications for Teacher Education**. Bristish Educational Research Journal, 1991.
- ESTEVES, M. M. Promover a racionalidade crítica na intervenção curricular dos professores. In: **VI Colóquio luso-brasileiro sobre questões curriculares**, 2012.
- FRANCO, M. E. D. P. LONGHI, S. M.; RAMOS, M. G. **Universidade e pesquisa: espaços de produção do conhecimento**. Pelotas: Editora UFPel, 2009.
- FREIRE, P. **Cartas à Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. São Paulo: Unesp, 2003.
- GRILLO, M. C. et al. **A gestão da aula universitária**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.
- HOUAISS, A. **Dicionário eletrônico da língua portuguesa 2002**. Manaus: Objetiva, 2002. CD-ROM.

ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. V. de. **Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior**: construções sobre a pedagogia universitária. Linhas críticas, Brasília, vol. 14, n.26, jan.-jun, 2008, p.25-42.

KRAHE, E. D.; FRANCO, M. E. D. P. **A Pedagogia Universitária em Construção**: caminhos da UFRGS. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/Mesa_Redonda/Mesa_Redonda/07_14_09_A_PEDAGOGIA_UNIVERSITARIA_EM_CONSTRUCAO.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2014.

LEITE, D. Pedagogia Universitária (verbete). MOROSINI, M.; et al. **Enciclopédia da Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

MACIEL, A. M. da R. Aprendizagem docente nos anos iniciais da profissão: construindo redes de formação na educação superior. In: ISAIA, S. M. de A. et al. **Qualidade na Educação Superior**: A universidade como lugar de formação. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

MUSSELIN, Christine. Ensino Superior (verbete). ZANTEN, Agnés van (Coord.). **Dicionário de Educação**, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

NEVES, C. E. B. **Desafios da Educação Superior**. Dossiê Sociologias (2007). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n17/a02n17.pdf>. Acesso em: 24 out. 2011

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

_____. Esboço de um modelo de análise da profissão docente. In: NOVOA, A. et al. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. **Catálogo da Universidade de Lisboa**. Lisboa: Educa, 2011.

PEIXOTO, M. do C. L. Educação como bem público, internacionalização e as perspectivas para a educação superior brasileira. In: OLIVEIRA, J. F. de; CATANI, A. M.; JÚNIOR, J. dos R. S. (Org.). **Educação Superior no Brasil**: tempos de internacionalização. São Paulo: Xamã, 2010.

PIMENTA, S. G; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção docência em formação – Vol. I).

PORLAN A., R.; RIVERO, A. **El conocimiento de los profesores**. Sevilla: Díada Editora S. L., Colección Investigación y Enseñanza, n.8, 1998.

READINGS, B. **Universidade sem cultura**. Rio de Janeiro: EduERJ, 2002.

SERRES, G. Formação Docente (verbete). In: ZANTEN, A. V. (Coord.). **Dicionário de Educação**, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

SEVERINO, A. J. Pós-graduação, pesquisa e formação: desafios da contemporaneidade. In: **Revista Espaço Pedagógico**. Disponível em: <<http://www.upf.br/seer/index.php/rep/issue/view/362/showToc>>. Acesso em: 10 mar. 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. LESSARD, C. **O trabalho docente**. São Paulo: Vozes, 2005.

ZABALZA, M. A. Formação do docente universitário. In: **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. São Paulo: Artmed, 2003.