CIÊNCIAS HUMANAS
REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
URI FREDERICO WESTPHALEN

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NUMA PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR

UNIVERSITY TEACHING IN A PERSPECTIVE OF INTERDISCIPLINARY TRAINING

ENSEÑANZA UNIVERSITARIA EM UMA PERSPECTIVA DE FORMACION INTERDISCIPLINARIA

Altair Alberto Favero[1]
Marta Marques[2]

Resumo

Pensar a docência universitária implica compreender a responsabilidade do professor universitário como mediador no processo de aprendizagem e formação profissional de seus alunos. Assumir esta responsabilidade exige um processo de formação que qualifique a prática pedagógica no sentido de torna-la eficiente e eficaz quanto aos seus meios e objetivos. O presente ensaio tem por objetivo, apresentar algumas perspectivas de formação consideradas essenciais para enfrentar os novos tempos que vive a educação superior. A perspectiva de investigação-ação, teorizada por Zeichner (1987), Kirk (1989), Schön (1987), Elliott (1990), Stenhouse (1984), Pérez Gomes (1998) dentre outros, mostra-se promissora para pensar a docência universitária numa perspectiva de formação interdisciplinar.

Palavras chaves: docência universitária; formação interdisciplinar; perspectivas de formação.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A demanda por educação superior é indicada como sendo uma importante estratégia, seja para o desenvolvimento econômico do país, seja para fomentar políticas públicas de inclusão social. É perceptível o fato de que a educação superior vem

[1] Doutor em Educação (UFRGS), Pós-Doc em Docência Universitária (UEMéx – Bolsista Capes). Universidade de Passo Fundo (UPF). Grupo de pesquisa: *Interdisciplinaridade, Docência Universitária e Políticas Educacionais no Cenário da Expansão da Educação Superior.* Capes, CNPq, Fapergs e UPF. E-mail: altairfavero@gmail.com

[2] Mestre em Educação (UPF), doutoranda em Educação (Unisinos). Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Grupo de pesquisa: "A improvisação docente no contexto da expansão da Educação Superior: o problema da identidade docente". E-mail: marta.pr@gmail.com

ampliando o número de instituições, de cursos e de matrículas, o que se traduz na promoção de transformações significativas para o atual contexto social e, devido a esses fatores, ela passa a ser foco de temas considerados relevantes e prioritários para o futuro do país. Essa nova visão sobre a educação superior acarreta diversos desafios, tanto políticos e econômicos quanto metodológicos e formativos.

A expansão no Brasil veio para oportunizar aos estudantes menos favorecidos a possibilidade de serem incluídos no processo educacional, assim como veio possibilitar a qualificação e a inserção no mercado de trabalho desses estudantes. Concomitantemente à expansão há o surgimento de grandes problemas, os quais necessitam de soluções inteligentes e cabíveis. No artigo "Desafios da Educação Superior", Neves (2007, p.16)[3] destaca inúmeras questões consideradas como importantes desafios da educação superior, tais como a formação de qualidade, a diversificação de oferta (tanto de cursos como de níveis), a possibilidade de ocupação profissional dos egressos, a relevância social dos cursos ofertados, o forma como a educação superior estimula a pesquisa científica e tecnológica, o acesso e a maior equidade nas condições de acesso à educação superior.

Como se pode observar nas questões apontadas pela autora, vários são os desafios enfrentados pelo Brasil para que se possa dar conta da expansão do ensino superior. Cabe destacar, sobre isso, alguns dos pontos trazidos por Neves (2007), os quais farão parte deste breve ensaio, quais sejam: formação de qualidade; qualificação dos profissionais docentes; processo metodológico e formação interdisciplinar. Compor os quadros docentes dentro desse cenário representa um imenso e complexo desafio, que exige dos gestores e das políticas educacionais a atitude e o compromisso de pensar a formação docente.

O objetivo do presente texto é apresentar algumas perspectivas de formação, consideradas essenciais para enfrentar os novos tempos que vive a educação superior. Para tanto surgem os seguintes questionamentos: de que forma é possível pensar uma

[3] Professora do PPG em Sociologia UFRGS, pesquisadora CNPq e Coordenadora do Grupo de Estudos sob re Universidade/GEU/UFRGS. E-mail: clanev@ufrgs.br, Edição semestral, ano 9, nº17 jan/jun 2007 da revista titulada Sociologias: desafios da Educação Superior.

formação docente universitária que seja capaz de dar conta das demandas e dos desafios decorrentes da expansão da educação superior? Acreditamos que uma formação interdisciplinar pode se mostrar promissora para dar conta deste desafio.

O ensaio está estruturado da seguinte maneira: na primeira parte, seguindo os passos de Pérez Gómez (1988), são identificadas três perspectivas de formação nomeadas e descritas da seguinte maneira: a) perspectiva tradicional, que concebe o ensino como uma atividade artesanal e vê o professor como um artesão; b) perspectiva técnica, que concebe o ensino como sendo uma ciência aplicada, e percebe seu docente como um técnico; c) perspectiva radical, que percebe o ensino como uma atividade crítica e vê o docente como um profissional autônomo que investiga refletindo sobre sua prática. Na segunda parte, o ensaio aborda a formação docente a partir da perspectiva de projetos interdisciplinares. Por fim, nas considerações finais, são ressaltadas as vantagens de pensar em um modelo interdisciplinar de formação fundamentado na perspectiva de uma prática reflexiva, a qual, além de ajudar o professor a entender sua própria prática, contribui também para que ele seja mais participativo dentro do contexto educacional.

PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO

Todo e qualquer projeto de formação docente está fundamentado, de forma explícita ou implícita, numa perspectiva teórica que perpassa todo o processo formativo. Os elementos que compõem o projeto de formação estão intimamente ligados a essa perspectiva teórica, sendo que sua identificação possibilita realizar um processo de análise e teorização do próprio processo.

Vários autores, tais como Zeichner (1987), Kirk (1989), Schön (1987), Elliott (1990), Stenhouse (1984), dentre outros, fazem distinções e identificam perspectivas ideológicas (modelos) dominantes dentro desse discurso teórico e no próprio desenvolvimento da prática da função docente em seu processo formativo. Nessa perspectiva, o autor Zeichner (1990 apud PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 353) diz que: “tais perspectivas estiveram em conflito ao longo da história na maioria dos programas de

formação do professorado". Esse debate em torno das perspectivas perpassa o cenário histórico de mudanças e conflitos que vêm de muito tempo. Nesse panorama, é possível, conforme leciona Pérez Gómez (1988, p.352), identificar três perspectivas nomeadas e descritas da seguinte maneira: a) perspectiva tradicional, que concebe o ensino como uma atividade artesanal e vê o professor como um artesão; b) perspectiva técnica, que concebe o ensino como sendo uma ciência aplicada, e percebe seu docente como um técnico; c) perspectiva radical, que percebe o ensino como uma atividade crítica e vê o docente como um profissional autônomo que investiga refletindo sobre sua prática. Essas três perspectivas durante muito tempo fizerem parte do cenário de formação do docente, do discurso teórico e na realização prática desses profissionais. Na intenção de classificar tais modelos, realizar-se-á uma breve reconstrução a fim de situar o panorama dos possíveis processos de formação docente.

Na perspectiva acadêmica, descrita por Pérez Gómez (1998, p.354), a "formação do professor ressalta o fato de que o ensino se torna primeiramente um processo de transmissão de conhecimento e de aquisição da cultura pública acumulada pela humanidade". O docente, portanto, é visto como um especialista de cada uma das disciplinas e de suas culturas e sua formação está vinculado ao domínio dessas disciplinas, sendo que seu papel se limita a transmitir tais conhecimentos. Na análise de Pérez Gómez (1998), na perspectiva acadêmica diferenciam-se dois enfoques extremos e suas distintas posições intermediárias: o enciclopédico e o compreensivo.

O enfoque enciclopédico baseia-se no ensino como transmissão dos conteúdos, da cultura e da aprendizagem como sendo uma acumulação de conhecimentos que, nas palavras de Pérez Gómez (1998), "propõe a formação do professor/a como a de um especialista num ou em vários ramos do conhecimento acadêmico". Quanto mais conhecimento o professor possuir, melhor será desempenhada sua função de transmissão, a qual requer mais estratégias didáticas do que um respeito lógico das estruturas epistemológicas das disciplinas. Confunde-se, assim, o docente com um especialista e não há uma distinção entre o saber do saber ensinar, não é dada muita importância à formação didática das disciplinas nem à própria formação pedagógica. Isso implica evidentemente uma homogeneidade nos saberes por parte dos alunos,

exigindo dos docentes uma exposição dos conteúdos do currículo acomodados aos supostos níveis médios dos indivíduos de uma determinada idade de um nível acadêmico. Cabe ainda ao docente, nessa perspectiva, fazer uma rigorosa avaliação da aquisição dos conhecimentos transmitidos para seus alunos.

O enfoque compreensivo, por sua vez, nas palavras de Pérez Gómez (1998, p.355), "parte da prioridade do conhecimento das disciplinas como objetivo-chave na formação do docente, concebido como um intelectual que põe o aluno/a em contato com as aquisições científicas e culturais da humanidade". O docente nesse enfoque é visto como um intelectual, que compreende logicamente a estrutura da matéria como sendo algo organizado de forma histórica e evolutiva dos processos e mudanças de sua formação. Ele também deve ter um conhecimento criativo dos princípios e fatos de sua disciplina e do processo metodológico, transmitindo sempre a incerteza, a utilidade e a temporalidade dos resultados da investigação humana. Nessa visão, o conhecimento das disciplinas, bem como sua transformação em conhecimento acadêmico, base do trabalho dos alunos, deve integrar os conteúdos-resultados do conhecimento histórico da humanidade. Para o docente dar conta desse seu papel, formar-se-á na estrutura epistemológica de sua disciplina ou disciplinas objeto de ensino. O conhecimento dessas disciplinas, o domínio das técnicas didáticas para que a transmissão seja mais eficaz, ativa e significativa, constituem as competências fundamentais do docente dentro desse enfoque.

A perspectiva técnica, na reconstrução feita por Pérez Gómez (1998, p. 356), procura dar ao ensino um status de rigor científico, uma espécie de ciência aplicada. A qualidade do ensino se torna evidente quando alcança a eficácia e a economia de sua realização. O professor torna-se um técnico que domina a aplicação do conhecimento científico produzido por outros. Donald Schön (1983, apud PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 356) "denomina a racionalidade técnica epistemologia da prática, herdada do positivismo, que prevaleceu ao longo de nosso século e na qual fomos educados e socializados, e na qual continua sendo a maioria dos profissionais, em geral, e dos docentes, em particular". O docente, nessa perspectiva, é percebido como sendo um

técnico, um personagem instrumental, voltado para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas.

O docente, nessa perspectiva, é percebido como um técnico onde sua função acaba sendo a de aprender conhecimentos que os cientistas básicos e aplicados elaboram. O professor, enquanto técnico, não necessita chegar ao conhecimento científico, pois essa é a função dos investigadores. Do conhecimento básico e aplicado são derivadas as técnicas que serviram para o diagnóstico e a resolução de problemas na prática, mas onde o professor enquanto técnico não atua como sujeito do processo.

Os programas de formação de profissionais baseados nos princípios do modelo da racionalidade técnica são descritos por Schein (1973) da seguinte maneira:

> O currículo profissional normativo apresenta, em primeiro lugar, a ciência básica relevante, em seguida a ciência aplicada relevante, e, finalmente um espaço de ensino prático na qual se espera que os estudantes aprendam a aplicar o conhecimento baseado na pesquisa aos problemas da prática cotidiana (apud SCHÖN, 1987, p.19).

Percebe-se claramente uma concepção sequencial e temporal do processo formativo: primeiramente os estudantes "recebem" os saberes da ciência básica, em seguida o receituário da ciência aplicada para culminar como "ensino prático", o qual depende de uma "expectativa" que os estudantes consigam aplicar na prática cotidiana.

A formação do professor baseado prioritariamente na aprendizagem da prática, para a prática e a partir da prática é indicada por Pérez Gómez (1998, p.363) como sendo o modelo de formação denominada de perspectiva prática, que, segundo Pérez Gómez (1998, p. 363) fundamenta-se:

> No pressuposto de que o ensino é uma atividade complexa, que se desenvolve em cenários singulares, claramente determinados pelo contexto, com resultados em grande parte imprevisível e carregados de conflitos de valor que requerem opções éticas e políticas.

O professor é visto nessa perspectiva como um artesão, artista ou profissional clínico. Isso significa que enquanto profissional necessita desenvolver sua "sabedoria experiencial" assim como usar de criatividade para enfrentar problemas que surgem das

situações cotidianas *na* e *da* sala de aula, que são a maioria das vezes ambíguas, incertas e conflitantes.

A evolução da perspectiva prática dos processos de formação docente pode ser organizada no século XX por meio de duas correntes: o enfoque tradicional, o qual se apoia quase que exclusivamente na experiência prática; e o enfoque reflexivo, que enfatiza a prática reflexiva.

Segundo Zeichner (1990), a relação entre professor e aprendiz, dentro desse contexto, acontece da seguinte forma: "A relação, mestre-aprendiz é considerado o veículo mais apropriado para transmitir ao novato o conhecimento cultural que o bom professor/a possui" (apud PERÉZ GÓMEZ, 1998, p.354). A boa relação entre eles torna o futuro professor um recipiente passivo do conhecimento aprendido. O conhecimento profissional pode ser visto nessa perspectiva como:

> um produto da adaptação às exigências do contexto sobre a escola, e o modo de transmissão é o veículo mais eficaz de reprodução, no qual se prepara o aprendiz para aceitar lentamente a cultura profissional herdada e os papéis profissionais correspondentes (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 364).

O conhecimento torna-se o produto do profissional, o qual é transmitido, transferido e passado. Tal reprodução acaba sendo a maneira mais eficaz para que os futuros profissionais adquiram lentamente o ofício da profissão. Pode-se dizer ainda a respeito dessa herança adquirida que não só o conhecimento conteudista vai sendo adquirido pelos futuros profissionais sem o apoio conceitual e teórico da investigação educativa e da reflexão sistemática e compartilhada sobre a prática, assim como esse processo de socialização dos conhecimentos por parte dos professores acaba reproduzindo além dos conhecimentos e aprendizagens de suas práticas os vícios, os procedimentos, os mitos e os obstáculos, dentre outros.

No enfoque reflexivo sobre a prática o que se observa é que há uma visível crítica sobre a racionalidade técnica pelas mais diversas e distintas comunidades acadêmicas, aparecendo, com isso, alternativas para apresentar o novo papel que o professor deve desempenhar como profissional, confrontado com as mais diversas e complexas situações.

Nas palavras de Pérez Gómez (1998, p. 365), "o professor/a intervém num meio ecológico complexo; a escola e a sala de aula; um cenário psicossocial vivo e mutante, definido pela interação simultânea de múltiplos fatores e condições". Dentro desse cenário nomeado pelo autor como ecossistema, é que o professor se encontra e enfrenta problemas de natureza prioritariamente prática, problemas esses que não podem ser resolvidos mediante a aplicação de uma regra técnica ou de procedimento previamente definido, eis que geralmente se referem a questões individuais ou de pequenos grupos, requerendo um tratamento específico.

Nesse último modelo de conceber a prática docente a partir da perspectiva de "reflexão na prática para a reconstrução social", agrupam-se posições nas quais as opiniões se diferenciam. Na questão do ensino sua concepção se efetiva da seguinte maneira:

> é uma atividade crítica, uma prática social saturada de opções de caráter ético, na qual os valores que presidem sua intencionalidade devem ser traduzidos em princípios de procedimentos que dirijam e que se realizem ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 373).

O professor é considerado um profissional autônomo capaz de refletir criticamente sobre sua prática cotidiana, a fim de entender tanto características dos processos de ensino-aprendizagem quanto o contexto em que o ensino acontece. Essa sua reflexão deve ser facilitadora do desenvolvimento autônomo e emancipatório dos participantes do processo educativo.

Dentro desse importante enfoque é que a prática profissional do docente é vista como uma prática intelectual autônoma, não sendo meramente técnica. Como diz Pérez Gómez (1998, p. 379), "é um processo de ação e de reflexão cooperativa, de indagação e experimentação, no qual o professor a prende a ensinar e ensina porque aprende". Com isso, transformam as instituições formativas em centros de desenvolvimento profissional do próprio docente.

Por fim, cabe ressaltar a importância que essa exposição dos modelos de formação tem para pensar a formação docente numa perspectiva interdisciplinar. Como foi analisado, há muitos caminhos que poderiam ser adotados na projeção de propostas

de formação continuada de docentes. O fenômeno da "improvisação docente"[4], por exemplo, pode ser enfrentado por meio de projetos formativos que possam não só instrumentalizar e titular os docentes, mas também oportunizar-lhes a possibilidade de reflexão sobre suas próprias experiências. Nessa perspectiva, o próximo tópico abordará a projeção de uma didática renovada fundamentada na investigação-ação com a intenção de articular um projeto de formação continuada de docentes numa perspectiva interdisciplinar para além da titulação.

UM PROJETO DE FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR

Compreender a formação docente universitária numa perspectiva interdisciplinar significa planejar um processo formativo que implica um conjunto de ações e estratégias articuladas que envolvem o cotidiano das instituições na relação com seus professores. Geralmente os planejamentos estratégicos das instituições quando se refere à formação docente estão focados na organização de um cronograma para titular seus professores. A instituição faz uma avaliação do seu quadro docente a fim de analisar o número de mestres e doutores que são necessários para que a instituição e seus cursos sejam bem avaliados pelos órgãos reguladores (MEC, INEP, dentre outros) e tenha uma imagem prestigiada junto à comunidade. Nas instituições privadas, principalmente, esse requisito tem sido frequentemente utilizado como estratégia de *marketing* para atrair alunos e definir o preço das mensalidades. São poucas as instituições que no seu planejamento estratégico estruturam um projeto de formação continuada que envolva todos os docentes num processo continuo de qualificação e aperfeiçoamento da própria docência.

[4] A improvisação docente tem sido uma das críticas realizadas recentemente pela forma como tem sido recrutados profissionais docentes de diversas áreas para atuar de forma "improvisada" na Educação Superior. O exponencial crescimento da educação superior ocorrido nos últimas décadas no Brasil tem gerado uma crescente demanda de professores para tender os a "crescente massa" massa de estudantes que acessam à universidade. No projeto intitulado "Improvisação docente no cenário da expansão da Educação Superior" coordenado pelo Professor Dr. Altair Alberto Fávero e desenvolvido junto ao PPGEDU da Universidade de Passo Fundo, os pesquisadores se debruçaram em investigar esse fenômeno no sentido de analisar os impactos que para a qualidade da educação superior. O presente texto constitui parte desta investigação.

Algumas iniciativas realizadas por um número reduzido de instituições[5] têm apresentado resultados surpreendentes no que se refere à melhora da qualidade educativa. No entanto, a grande maioria das experiências tem sido pouco oficializada institucionalmente e motivada por iniciativas espontâneas de algumas áreas do conhecimento. Não resta dúvida de que essas experiências são importantes e constituem um marco referencial teórico que merece ser conhecido e explorado. Há diversas produções[6]e grupos de pesquisas que nas últimas décadas têm se ocupado em investigar essa problemática. No entanto, ainda são poucos conhecidos no cenário mais amplo da educação superior.

Defender a formação docente universitária numa perspectiva interdisciplinar para além da titulação não significa dizer que formar mestres e doutores seja desnecessário e menos importante. De fato, a presença de mestres e doutores nas instituições e nos cursos qualificam e aperfeiçoam o trabalho docente, pois na maioria das vezes profissionais titulados carregam consigo a demanda da pesquisa e da extensão que podem aprimorar o ensino e a aprendizagem dos alunos. No entanto, a titulação não é garantia suficiente para que isso aconteça. O fato de um professor da instituição ter feito mestrado ou doutorado não garante que seu trabalho docente seja, necessariamente, de melhor qualidade, pois não há uma relação causal inexorável entre titulação e qualidade docente.

[5] A título de exemplo pode-se referir as ações realizadas pelo Grupo de Pesquisa Formação e Profissionalização Docente da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (GP-FPD) que se dedicou a investigar os processos formativos de futuros professores sobre a perspectiva da profissionalização docente. Conforme relatam os coordenadores do projeto, na obra *Formar o Professor Profissionalizar o Ensino*, o trabalho com os docentes possibilitou inúmeras aprendizagens e uma nova forma de compreender a docência por parte dos envolvidos no projeto.

[6]A título de exemplo cita-se a ampla produção realizada pela Rede Sul Brasileira de Investigadores da Educação Superior (RIES) que congrega professores-investigadores, pós-graduandos e bolsistas de iniciação científica implicados com a educação superior. Dentre as principais produções destacam-se as coletâneas organizadas por Franco &Krahe (2017), Engers&Morosini (2007), Broilo& Cunha (2008) e Isaia e Bolzan (2009). Tais coletâneas foram resultados de eventos organizados pelo grupo (Seminários, Simpósios, Fóruns dentre outros e representa uma solidificada produção nesse amplo e profundo debate da pedagogia universitária).

Todos os esforços do MEC por meio de seus diversos órgãos na tentativa de qualificar as instituições têm sido insuficientes para garantir a qualidade docente. Diversos regramentos materializados em documentos manifestam a pressão do ministério na direção de estabelecer índices e patamares da melhoria do corpo docente das instituições de ensino superior. A Portaria Normativa Nº 40, de dezembro de 2007,[7] é um desses documentos, em cujo conteúdo podem ser encontradas de forma mais clara quais são as reais tentativas desses órgãos que visam à melhoria da qualidade do ensino superior e de seus envolvidos.

Os documentos oficiais também vêm dando ênfase no critério de titulação (exigências de mestres e doutores para que uma instituição de ensino superior permaneça com o título de universidade). Nas avaliações do INEP[8], o percentual de mestres e doutores é um dos indicadores para estipular a qualidade do curso. Isso faz com que na maioria das instituições a titulação de professores seja um dos principais requisitos para o processo de contratação.

Na reportagem de Amanda Cieglinski (2012, pp.26-33) publicada na revista *Ensino Superior* (ano 14. nº 168) aparecem dados significativos que comprovam tal crescimento. "A meta estipulada no Plano Nacional da Pós-Graduação é que em 2020 o país esteja formando 25 mil doutores por ano, o dobro do patamar atual", percebe-se através dessa colocação que há um procura e uma necessidade de oferta por parte das instituições de formação. Pode-se dizer, ainda, que tal meta é ambiciosa, mas justificada pelo fato de que o número de titulados ainda está aquém das necessidades do país.

A qualidade educativa é outro fator a ser pensado pelas instituições que ofertam cursos de formação. Apesar de a qualidade ser um conceito ambíguo e problemático, tornou-se assunto corrente tanto no discurso dos dirigentes das instituições de ensino quanto nos anseios dos empresários que buscam profissionais formados no ensino superior. A tal almejada qualidade somente terá êxito se houver uma atenção especial à formação dos docentes que atuam nas instituições de ensino superior. Dificilmente haverá qualidade educativa se persistir a improvisação docente,

[7] www.meclegis.mec.gov.br<Consulta realizada em outubro de 2012>
[8] Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

fator decorrente da expansão que tem marcado de forma acentuada a constituição dos quadros de professores de muitas IES. Tal problemática poderá ser enfrentada se houver um expressivo e articulado programa de formação docente que está para além da titulação. As experiências de formação continuada na educação superior ainda são muito recentes e insipientes; poucos são os projetos, sendo a maioria espontâneos, o que dificulta uma renovação na docência universitária.

As dificuldades são muitas. Como diz Zabalza (2004, p. 126), "não existe a possibilidade de se implementar um projeto formativo relevante em um modelo tão dividido como é o atual ou em um marco de uma cultura institucional tão marcadamente individualista". Destaca o autor que as dificuldades para se pensar um projeto de formação docente perpassam tanto o querer individual quanto as condições objetivas institucionais para sua efetivação. Precisa-se buscar um modelo que contemple o contexto educacional como um todo, o que requer uma mudança cultural profissional dos professores, uma atitude de se reconhecerem como profissionais docentes que exercem um papel de grande importância na função de ensinar e possibilitar a aprendizagem de indivíduos heterogêneos.

O fato da avaliação da qualidade do ensino na educação superior também é um fator que mobiliza certas instituições e determinados grupos de docentes a pensarem em projetos de formação que possam ajudar a melhorar as constatações feitas pelas avaliações. É necessário tornar os programas de formação um marco de crescimento juntamente com sua qualidade. Em certas situações quem se responsabiliza pela própria formação são os próprios professores que estão envolvidos diretamente nos programas de formação docente. Falta, porém, um trabalho mais sistemático que dê conta de uma metodologia de formação. Como diz Zabalza (2004, p.146), "a formação dos professores universitários deve enfrentar, no mínimo, questões como: relevância, conteúdos, público alvo, agentes de formação e modelos metodológicos". Reportando-se às palavras supracitadas, questões como essas podem ser a alavanca que conduz os envolvidos a um grande leque de dilemas formativos, os quais a formação de docentes deve enfrentar.

Observa-se que nos dias de hoje poucos discutem de forma ampliada a necessidade da formação continuada em diversos âmbitos profissionais. Geralmente os programas de formação são restritamente técnicos e pontuais para sanar certas deficiências operacionais. O âmbito universitário não é alheio a essa concepção de formação, mas de que forma organizar um programa diferenciado de formação continuada de docentes? Que tipo de formação continuada os docentes das universidades necessitam? Que paradigma poderia ser adotado para conduzir um processo formativo dos professores universitários que pudesse superar a "improvisação docente"? Quais são os dilemas que surgem nesse cenário da expansão? A formação continuada é uma necessidade imprescindível tanto ou mais importante que a própria titulação de mestrado ou doutorado. Dessa forma, e pensando numa formação que contemple fatores citados no decorrer do texto, a metodologia da investigação-ação se apresenta como uma promissora possibilidade de se pensar e organizar um projeto de formação continuada. Tal perspectiva potencializa e incrementa uma dimensão interdisciplinar de formação, pois para além o currículo ou dos conteúdos historicamente elaborados, necessários e imprescindíveis para o processo formativo, preocupa-se com a dimensão profissional dos professores. Pensar a formação de professores numa perspectiva interdisciplinar significa realizar um processo de articulação dos saberes e dar-se conta que a formação do professor não se realiza apenas no âmbito formal da Pós-Graduação *Stricto Senso*, mas pode acontecer no cotidiano de suas atividades docentes. Como nos diz Paviani (2014, p.14), "a interdisciplinaridade parece constituir num movimento processual, na efetivação de experiências específicas e que surgem da necessidade e da contingência do próprio estatuto do conhecimento". Trata-se, portanto de constituir nos espaços de formação continuada de professores processo que possam fomentar atitudes interdisciplinares na perspectiva indicada por Fazenda (2000, p.82), ou seja, "atitude diante de alternativas para conhecer mais e melhor; atitude de espera ante os ates consumados, atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo [...], atitude de humildade diante da limitação do próprio saber".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como forma de finalizar esse ensaio, destaca-se que a intenção foi, nesse primeiro momento, sinalizar algumas questões relevantes que nos conduzem a reflexões, as quais estão relacionadas aos desafios que giram em torna da expansão da educação superior, a demanda por docentes qualificados e a necessidade de se pensar em projetos de formação docente, os quais possam dar conta de enfrentar tais problemas.

Desta forma, e pensando numa formação que contemple fatores citados no decorrer do texto, encontramos a metodologia da investigação-ação como perspectiva para a formação interdisciplinar do professor universitário, a qual se torna uma entre tantas opções à melhoria dessa formação e que possibilita aos seus professores, além do conhecimento, uma prática autônoma e reflexiva dentro de uma concepção social, política e ética.

O contributo de se pensar em uma formação docente, baseado em um modelo interdisciplinar fundamentado na perspectiva de uma prática reflexiva, a qual, além de ajudar o professor a entender sua própria prática, contribui também para que ele seja mais participativo dentro do contexto educacional, sendo de fato um agente transformador de suas próprias ações elevando a qualidade do ensino e da aprendizagem, se torna nesse momento, pode-se dizer, pertinente e necessário de ser pensado.

Nesse sentido, com a apresentação de tal ensaio, espera-se que o mesmo estimule as reflexões e movimentos à cerca das possibilidades existentes de novos caminhos que possam permitir se pensar em projetos de formação docente, os quais sejam contempladores da interdisciplinaridade e de reflexões à cerca das práticas realizadas dentro de um contexto formativo. Tal possibilidade ajudará o professor a ter mais consciência sobre suas próprias ações, suas práticas pedagógicas e metodologias podendo, com isso, superar alguns dos dilemas decorrentes da expansão do ensino superior, os quais foram acima citados.

Sendo assim, associar a investigação-ação a uma prática educativa interdisciplinar nos processos de formação significa, portanto, tomar consciência das

questões críticas e relativas do exercer pedagógico, criando predisposições para a reflexão, assumindo valores e atitudes para estabelecer congruência entre as possibilidades, podendo, com isso, transformar e melhorar todo um contexto educacional.

ABSTRACT

When we think about university teaching it's important to understand the responsibility of the higher education professor as a mediator in the learning process and for the professional formation of our students. Taking this responsibility requires a training process that qualifies the pedagogical practice that makes it efficient and effective concerning its means and objectives. The objetive of this essay is to present some training perspectives that are essential to face the new characteristics of our time in higher education. The framework of action research, discussed for some researchers like Zeichner (1987), Kirk (1989), Schön (1987), Elliott (1990), Stenhouse (1984), Pérez Gomes (1998) among others, comes up with a promising way of thinking teaching in an interdisciplinary scenery.

Key words: university teaching; interdisciplinary training; training prospects.

RESUMEN

Pensar la enseñanza universitaria implica la comprensión de la responsabilidad del profesor universitario como mediador en el proceso de aprendizaje y la formación de sus alumnos. Esta responsabilidad requiere un proceso de formación que califican la práctica pedagógica para que sea eficiente y eficaz com sus objetivos y medios. El texto tiene por meta, proporcionar algunas perspectivas de formación que se consideran esenciales para cumplir con los nuevos tiempos que vive la educación superior. La perspectiva de investigación-acción, teorizado por ZEICHNER (1987), Kirk (1989), Schön (1987), Elliott (1990), Stenhouse (1984), Pérez Gomes (1998), entre otros, es la promesa de pensar acerca de la enseñanza universidad en perspectiva de una formación interdisciplinaria.

Palabras clave: enseñanza universitaria; formación interdisciplinaria; perspectivas de formación.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. *Educação e Poder.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BEHRENS, Maria Aparecida. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, Marcos (org.). *Docência na Universidade***.** 9 ed. Campinas: Papirus, 2008, pp.57-68.

CIEGLINSKI, Amanda. Salto de excelência, *Ensino Superior*, ano 14, n. 168, setembro de 2012, pp. 26-33.

ELLIOTT, John. *La investigación-acción en educación.* Madrid: Morata, 1990.

ELLIOTT, John. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata, 1991.

FAZENDA, Ivani. *Interdisciplinaridade:* história, teoria e pesquisa. 5 ed. Campinas: Papirus, 2000.

GIROUX. Henry. *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogia crítica Del aprendizaje*. Barcelona: Paidós, 1990.

KEMMIS, Stephen; McTAGGART, Robin. *Cómo planificar la investigación-acción.* 3 ed. Barcelona: Editorial Laertes, 1988.

KEMMIS, Stephen. *El curriculum:* mas alla de la teoria de la reprodución. Madrid: Editora Morata, 1988.

KIRK, G. *El curriculum básico*. Barcelona: Paidós-MEC 1989.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. Desafios da educação superior. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 9, n 17, jan./jun, 2007, pp.14-21.

PAVIANI, Jayme. *Interdisciplinaridade*: conceitos e distinções. 3 ed. Caxias do Sul: UCS, 2014.

PÉREZ GOMEZ, Angel. *Lecturas de aprendizaje y enseñanza*. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1988.

PÉREZ GOMEZ, Angel. Comprender y enseñar a comprender. Reflexiones em torno al pensamiento de J. Elliott. In: ELLIOTT, John. *La investigación-acción en educación.* Madrid: Morata, 1990, p.9-19.

SCHÖN, Donald. *La formación de profisioneles reflexivos*. Barcelona: Paidós, 1987.

STENHOUSE, Lawrence. *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata, 1984.

STENHOUSE, Lawrence. *La investigación como base de la eseñanza*. Madrid: Morata, 1987.

STONES. E. Y. MORRINS, M. *Teaching practice: problems and perspectivi*s. Londres: Ed. Methuen, 1972.

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

ZEICHNER, Kenneth. Enseñanza reflexiva y experiências de aula en la formación del profesorado, *Revista de Educación,* n.282, 1987, p.161-189.