

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO E MUDANÇAS

Ana Lúcia de Paula Ferreira NUNES¹
UNIUBE

RESUMO

O presente artigo versa sobre a formação docente, como componente essencial ao desenvolvimento profissional do professor. Sob esse prisma, evidencia a possível superação da dicotomia entre teoria e prática e a complexidade que envolve a profissão docente e suas especificidades com o ofício de ensinar. O estudo apresentado nesse artigo constitui parte de uma pesquisa exploratória, de caráter qualitativo, intitulada como A Aprendizagem da Docência no Ensino Superior: de bacharel a professor, que está em desenvolvimento². Enfatiza-se o processo de tessitura da aprendizagem docente, saberes e suas competências. Abrangendo as múltiplas dimensões da identidade docente, onde a dimensão profissional adquire uma importância particular e o trabalho obriga transformações identitárias delicadas e, a evolução ao longo de suas carreiras. Sublinha-se a necessidade de revisão no conceito da mesma, sendo motivada pelas mudanças vertiginosas, sofridas no contexto social da época atual. Considera-se que o conceito de desenvolvimento profissional sofreu modificações nas últimas décadas e está sob um novo olhar. Uma melhor compreensão de como se processa esse desenvolvimento profissional, e ainda, a necessidade de esforços pessoais e institucionais direcionados a incrementar atividades formativas voltadas à docência universitária nas IES. Promover a mudança junto aos professores, para que possam crescer como profissionais e como ser humano, tentando desta forma suprimir as entranhas a esse desenvolvimento, mesmo sabendo não ser uma tarefa fácil, porém pertinente.

Palavras-chave: Desenvolvimento Profissional. Docência. Identidade Profissional. Formação.

¹ Mestranda em Educação, no Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba turma 9 - ano 2012, na "Linha de Pesquisa Cultura e Processos Educativos". Prof. Espec. na Universidade do Estado de Minas Gerais. Integrante do Grupo de Pesquisa em Docência na Educação Superior PPGED/FACED/UFU. Integrante do Grupo de Pesquisa do CNPQ da UNIUBE. Linha de Pesquisa: Cultura e Processos Educativos.

² A pesquisa intitulada "A Aprendizagem da Docência no Ensino Superior: de bacharel a professor, está sendo desenvolvida pela pesquisadora Ana Lúcia de Paula Ferreira Nunes, sob a orientação do professor Dr. Wenceslau Gonçalves Neto, no período de março de 2012 a fevereiro de 2014. Irá resultar em uma Tese de Mestrado, no programa de Mestrado em Educação da UNIUBE. O estudo pretende evidenciar prováveis relações entre a formação inicial e o processo de aprendizado da docência no Ensino Superior, o que envolve a construção dos saberes docentes, o desenvolvimento da identidade profissional e o desenvolvimento profissional do professor.

Introdução

Devemos explicar a nós mesmos as dúvidas para nos sentirmos um pouco mais seguros na insegurança. Esclarecer o mapa dos problemas não é resolvê-los, mas, ao menos, deixa-nos mais tranquilos para continuar. (SACRISTÁN, 1999)

O presente artigo versa sobre reflexões que têm orientado os estudos em torno da pesquisa em desenvolvimento que retrata os aspectos da formação Inicial que se refletem no exercício da docência, a construção dos saberes docentes dos professores bacharéis, o desenvolvimento da identidade profissional, as estratégias utilizadas para lidar com a gestão da sala de aula, como se processa o desenvolvimento profissional docente e sua relação com o “ser professor”.

A temática da formação de professores tem sido objeto de interesse de inúmeras pesquisas desenvolvidas no Brasil e em outros países. O desafio de estarmos inseridos numa sociedade que exige dos profissionais uma permanente atividade de formação e aprendizagem, onde o conhecimento tem data de validade. Associado a exigência de apresentar resultados no contexto educacional, nas últimas décadas, mais precisamente, desde os anos de 1990, tendo em vista, as mudanças vertiginosas nas estruturas político-sócio-culturais do nosso país. As novas políticas educacionais afetam a maneira de pensar e agir do professor universitário sobre o conhecimento, a construção de saberes e a mobilização de práticas sócioprofissionais no ensino superior.

Nesse sentido, a concepção sobre o conceito de desenvolvimento profissional, tem sido motivada pela evolução da compreensão de como se produzem os processos de aprender a ensinar na atualidade, podendo ser aquele que melhor se adapta à concepção atual do professor como profissional do ensino. Pressupõe a ideia de crescimento, de evolução, de ampliação das possibilidades de atuação dos professores.

Sendo essencial a identificação de variáveis contextuais que contribuem e dificultam a eficácia do desenvolvimento profissional docente e as possibilidades dessas iniciativas melhorarem as práticas educacionais.

Compreender a docência como um ofício complexo que exige dos professores a criação de mecanismos permanentes de formação de modo que o desenvolvimento profissional docente se constitua como movimento estabelecido entre o fazer e a reflexão sobre esse fazer e ainda, entender a formação docente como componente essencial da Profissionalização, são preocupações deste estudo.

Existe uma literatura prosperando no campo educacional, com significativa relevância, destaca-se particularmente neste estudo, aqueles que estudam a educação no ensino superior, discutindo a formação e a prática pedagógica como Pimenta (2000); autores que discutem a: formação profissional, como Teixeira (2009), Imbernón (2009-2010); os processos de ensino-aprendizagem e os conhecimentos específicos do professor, a exemplo de Zabalza (2004), Masetto (1998,2003,2008); Puentes e Aquino (2012); os saberes docentes, com Tardif (2002), Cunha (2005), o desenvolvimento e a identidade profissional: com García (1999,2009), Imbernón (2009,2010) e Nóvoa (1992,2000).

Discutir a docência universitária dos professores bacharéis é uma forma de contribuição ao contexto educacional, em que a primazia está na construção desta formação, o perfil formativo e profissional dos bacharéis que atuam como professores, os saberes inerentes à prática no magistério superior, os novos modelos de ensino-aprendizagem e a importância da dimensão relacional na educação.

Alguns recortes dos relatos³ obtidos durante a pesquisa estão inseridos, neste artigo, havendo uma interlocução entre os estudos levantados e as concepções dos docentes entrevistados.

A metodologia utilizada na pesquisa é caráter qualitativo, permitindo uma diversidade de enfoques para compreender o objeto de estudo. Para a coleta dos dados foram utilizados os instrumentos: Questionário de identificação para caracterização dos professores bacharéis. Entrevistas semiestruturadas, realizadas com os professores selecionados por meio do questionário de identificação. Foi escolhida a entrevista semiestruturada para a realização deste trabalho, que se fundamentou em dados do objeto da pesquisa, para que os entrevistados pudessem expor seus relatos orais, de forma livre, flexível e descontraída sobre as informações da sua formação docente, bem como fazer comentários pertinentes à carreira profissional, retomando algumas questões necessárias para imprimir maior fidelidade e clareza à entrevista. Ressaltando que a mesma ainda está em fase de categorização dos dados obtidos.

Apontamentos

Destaca-se a relevância deste tema para a área de pesquisa, pois até a década de 1970, só se exigia do proponente ao cargo de professor o título de bacharelado em qualquer área de

³ Os recortes dos relatos dos participantes nesse estudo, serão apresentados em itálico para diferenciar das demais citações.

formação e o exercício competente de sua profissão. Segundo Masetto (2003) este princípio estava calcado no seguinte pressuposto: “quem sabe, automaticamente sabe ensinar” (p.13) principalmente, porque o verbo ensinar sugere ministrar grandes aulas expositivas.

Só recentemente os professores universitários começaram a se conscientizar de que seu papel de docente do ensino superior, como o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica que não se restringe a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou ainda apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo, e competência pedagógica, pois ele é um educador. (MASETTO 2003, p.13).

A construção do saber docente é complexa, está muito além do conhecimento específico em sua área de atuação profissional, olvidando-se da preocupante questão daqueles que, desprovidos dos mais básicos conhecimentos pedagógicos, não conseguem, pelo menos pedagogicamente, exercer com êxito a função de professor. Destaca-se que o bacharel recebe uma formação generalista, mais teórica que prática, embora adequada para o conhecimento específico, mas sem nenhum conteúdo de formação pedagógica, levando o docente a utilizar de alternativas próprias e experiências anteriores.

Zabalza (2004) pontua que o domínio do saber na área de especialidade do docente não tem sido suficiente para atender as elevadas expectativas da sociedade em relação à universidade.

Os autores embasados revigoram com seus olhares, uma discussão crítica sob os desafios enfrentados pela docência na atualidade, os saberes e competências essenciais à docência, a identidade profissional e a construção da profissionalização docente.

Desenvolvimento Profissional Docente: sob um novo olhar

A formação docente é como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, que tem início na experiência escolar e prossegue ao longo da vida, vai além dos momentos especiais de aperfeiçoamento e abrange questões relativas a salário, carreira, clima de trabalho, estruturas, níveis de participação e de decisão. (IMBERNÓN 2009).

A formação é, então, “desenvolvimento profissional, na medida em que se pretenda que os professores adquiram conhecimentos, destrezas e atitudes adequadas ao desenvolvimento de um ensino de qualidade” (GARCÍA, 1998, p.17), podendo ainda ser entendida como cenário de construção ou consolidação de teorias implícitas, de concepções e de crenças sobre a profissão.

De acordo com Teixeira (2009, p.32),

[...] As concepções de formação de professores, antes a partir da ótica da capacitação, ou seja, da transmissão pura e simplesmente de conhecimentos prontos, para que os professores estivessem “treinados” para o exercício da docência, têm dado lugar a uma outra abordagem: a análise das práticas docentes, enfatizando os saberes dos professores, como estes são mobilizados e construídos no cotidiano acadêmico. Nessa perspectiva, compreender os processos formativos, as experiências, as trajetórias de vida permite esclarecer uma série de questões que vão desde a forma como o professor ensina até ao modo como ele organiza os conteúdos, os procedimentos e como lida com os alunos.

Constata-se com a observação da autora, a valorização do saber experiencial, aquele que brota da experiência, sendo validado por ela, estando diretamente ligado à maneira como o professor age, porque toma determinadas decisões e como se posiciona diante dos problemas cotidianos.

Várias pesquisas da atualidade estão elegendo o professor como objeto de estudo que poderia ser associada à primeira vista, ao conceito de desenvolvimento profissional, que de acordo com García (2009, p. 7) é entendido:

Como um processo individual e coletivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola; e que contribui para o desenvolvimento de suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais.

García (2009) alerta que o conceito sofreu modificações na última década, em decorrência da evolução em nosso entendimento de como ocorrem os processos de aprender a ensinar. O autor justifica a preferência pelo uso do conceito de desenvolvimento profissional docente em substituição à formação continuada, utilizada por ele e alguns autores como Nóvoa (2008) e Imbernón, (2009). Segundo García, o conceito de desenvolvimento profissional marca mais claramente a concepção de profissional do ensino, e, o termo “desenvolvimento” sugere evolução e continuidade, rompendo com a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada.

Dessa forma, o desenvolvimento profissional passa a ser considerado como “um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências planejadas sistematicamente para promover o crescimento e o desenvolvimento profissional”.

Observa-se através dos relatos dos professores inquiridos na pesquisa, que de uma forma geral, avaliaram que sua formação na graduação foi satisfatória, porém mais teórica que prática e sem fundamentação pedagógica, levando em consideração que o curso de bacharelado prepara o aluno para ser um profissional no mercado de trabalho e não um

professor. Observa-se ainda, que o gosto pelo ensinar, o esforço pessoal bem como a imagem de antigos professores têm grande influencia na carreira:

Nós sabemos que na formação não há enfoque didático, mas no meu caso sempre quis atuar na área de docência e é uma experiência que eu noto hoje, depois de estar atuando há dez anos, em sala de aula, é uma coisa que se repete, a maneira que ela tem de ser professor dentro do bacharelado é de observar característica de bons professores, então eu sempre digo isso, todos nós professores no fundo no fundo, nós somos um recorte de vários professores que nós tivemos, a gente sempre busca analisar a metodologia, as características, os perfis didáticos de professores que a gente teve um bom aprendizado(P.2).

Apesar de não ter tido formação pedagógica, acredito que tenho uma boa comunicação com os alunos, identificando o ritmo adequado de cada turma. A comunicação me permite trabalhar com o aspecto motivacional para o aprendizado (P.4).

Concorda-se com García (2009, p.15) quando enfatiza que esses processos visam promover a mudança, ou seja, auxiliar os professores a aprender a ensinar. Para quê? Para que possam ter uma ação mais eficaz em sala de aula.

Evidencia-se que a interação destes professores em sala de aula, assim como, todo esforço empreendido para se qualificarem e o gosto pelo trabalho, são pontos fortes na atuação docente, contribuindo para o desenvolvimento profissional.

A Identidade Profissional e sua Relação com o Profissionalismo Docente

García (2009, p. 7) pontua a identidade profissional como um elemento inseparável do desenvolvimento profissional e menciona os vários fatores que a influenciam (como a escola, as reformas e contextos políticos), como suas implicações, ou seja: “o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional”.

Compreender a identidade profissional do professor está diretamente ligado à interpretação social da sua profissão. Desafios e conflitos que já se configuram a partir de sua formação inicial, os quais se estendem por todo o processo de sua ação formativa e desempenho de sua prática pedagógica.

Segundo Pimenta (2000, p. 19):

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas, também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas.

García (2009, p.11) em sua reflexão sobre a identidade docente afirma que “é através de nossa identidade que nos percebemos, nos vemos e queremos que nos vejam”.

O desenvolvimento profissional docente é um processo que se vai construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional, em que a identidade profissional é a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do seu eu profissional, que evolui ao longo da sua carreira docente.

Algumas respostas trazem essa visão, e ainda, a necessidade de adaptação ao contexto educacional atual:

Eu sempre digo aos meus alunos todo início de semestre em turmas novas, que é muito complicado você rotular um professor, se você pegar uma mesma disciplina com dez professores, você vai ter dez disciplinas diferentes. Na minha percepção, o segredo de ser um bom professor é você buscar trabalhar em sala de aula como gostaria que tivesse tido aquela disciplina (P2).

Estamos o tempo todo mostrando aos outros aquilo que gostaríamos de ser, e não o que realmente somos.[...] os alunos de hoje já não querem ou não conseguem mais manter a atenção em uma coisa por um longo período de tempo (como 50 minutos de aula). É necessário que o professor adapte seu conteúdo e a sua didática para aproveitar ao máximo esse tempo.[...] É necessário que o professor conquiste o respeito dos alunos—e isso é coisa que só se adquire na prática. (P.3).

O comportamento desta nova geração, considerados nativos digitais, sofreram grandes alterações do avanço tecnológico, o qual não permite exposição excessiva. A docência, de fato, deve ser baseada no processo de aprendizagem, mas não é algo simples. Pessoas (professores e alunos), tecnologias educacionais e processos educacionais devem convergir para um estratégia em sintonia.(P.4).

Os relatos evidenciam a importância de construir outros conhecimentos e táticas a partir das referências que consideram apropriadas para enfrentar os desafios trazidos pela prática e vivenciados diariamente.

Concorda-se com García (2009) quando revela que a identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve ao longo da vida, se constrói e se transmite, está relacionada com o contexto de trabalho, sendo estabelecida na complexidade das relações e interações à prática docente quando já em exercício, por meio de suas experiências. Pode ser entendida como uma resposta à pergunta “quem sou eu neste momento?”

Dentre várias concepções de identidade profissional, relatadas por diversos autores, neste estudo de García e em face às mudanças vertiginosas sofridas no contexto social da época atual, ele nos atenta para a reflexão e análise na crise da identidade docente e a necessidade de revisão no conceito, citada por Bolívar (2006), em seu recente livro, onde o autor afirma, que a identidade profissional está atualmente sob exame.

Segundo Bolívar (2006, p.13-25, apud, GARCÍA, 2009, p.12)

[...] as mutações das últimas décadas geraram ambiguidades e contradições na situação profissional dos professores. A crise da identidade profissional docente deve ser entendida no quadro de um certo desmoronamento dos princípios da modernidade, que davam sentido ao sistema escolar [...] Estas mudanças não têm só a ver com a própria profissão docente, mas também com “um quadro mais geral de transformações sociais, que tem esbatido os espaços tradicionais de identificação sexual, religiosa, familiar ou laboral”. Transformações essas em que o local e o global, a estabilidade e a mudança, estão a assumir um papel desestabilizador, quando comparamos com as certezas que as nossas sociedades tinham noutras épocas. As mudanças e as novas realidades, referidas por Bolívar, requerem que se observem as repercussões que estão a ter nos professores.

Os autores conclamam que sejam observadas as repercussões que as mudanças e as novas realidades supracitadas, venham conferir aos professores.

Observa-se com o processo de globalização, uma exigência constante em nível de excelência ao professor, além de que seja competente e competitivo, e ainda, que esteja inserido na sociedade e no mercado de trabalho.

O relato a seguir reflete essa realidade, uma necessidade sentida tanto pelos alunos, quanto pela Instituição, da existência de professores que estejam inseridos no mercado de trabalho.

Eu tenho professores no curso, que são do mercado de trabalho, nós precisamos de professores que estejam no mercado de trabalho, de pessoas da vida real, mas... ele tem que saber passar.(P.1).

Segundo Nóvoa (1992 p. 16)

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um sente e se diz professor.

A construção permanente da identidade permite-nos compreendê-la, como sendo um processo constante na revisão dos significados pessoais e sociais da profissão. O desenvolvimento da identidade é um processo complexo, que necessita de tempo. “Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças”. (NÓVOA, 2000, p. 16).

A imagem da profissão docente está bastante desgastada e sem referências estimuladoras, sendo um dificultador na identificação professor/profissão.

Na maioria das vezes o docente identifica-se mais com seu curso de formação inicial do que propriamente com a docência. Comumente, ao serem indagados sobre sua profissão, muitos professores afirmam serem médicos que lecionam no curso de medicina, biólogos que

ministram aulas no curso de biologia, historiadores que ensinam história, engenheiros que lecionam no curso de educação tecnológica, etc. (MELO, 2012, p. 43).

A autora pontua, que esta dificuldade de se identificar com a docência, seja resultado das políticas instituídas em grande parte das instituições educacionais, levando a uma sobrecarga para os professores, no exercício da docência.

Formação Docente como componente essencial ao Desenvolvimento Profissional

Em nível de ensino superior, a docência exige que os profissionais sejam competentes em uma determinada área de conhecimento, tendo um domínio dos conhecimentos básicos na mesma e com experiência profissional em constante atualização.

Segundo Masetto (2003, p. 27) “o objetivo máximo de nossa docência é a aprendizagem de nossos alunos”.

Os relatos abaixo reforçam a necessidade de domínio de conhecimento do professor e a compreensão se o aluno está realmente aprendendo

É essencial ter um professor que conheça o conteúdo e fala a língua do aluno, fazendo um paralelo até com o próprio mercado [...]tento olhar no olho do aluno e sentir se ele aprendeu, você aprendeu aluno? [...] se você não se colocar na posição do outro parar de achar que ele quer aprender o que você quer ensinar (P.1).

Acredito que um dos meus pontos fortes é que me dou bem com os alunos. Esse relacionamento saudável, no entanto, não tem como base uma frouxidão na cobrança...(pausa) outro ponto que acho forte é que procuro constantemente atualizar o meu conteúdo e também minhas práticas pedagógicas.(P.3).

Lidar com um público cada vez mais exigente, demanda do professor qualificação, que ele organize espaços pedagógicos com distintas formas mediacionais e interativas.

Masetto (2003, p. 29-30) enfatiza

Precisamos de um professor com o papel de orientador das atividades que permitirão ao aluno aprender [...] que forme com seus alunos um grupo de trabalho com objetivos comuns, que incentive a aprendizagem de uns com os outros, que estimule o trabalho em equipe, a busca de solução para problemas em parceria, que acredite na capacidade de seus alunos aprenderem com seus colegas, o que muitas vezes é mais fácil que aprender com o próprio professor.

A necessidade de formação continuada é essencial, porém a necessidade de formação para formadores deveria ser primazia nas IES, de forma Institucionalizada. Mediante os relatos obtidos, visualizou-se essa necessidade, apontada ao responderem como a Instituição poderia contribuir com o processo de desenvolvimento profissional dos professores no

campus local e qual a sugestão para a organização de um programa de formação profissional para a docência universitária:

A gente sabe que todos os processos sempre tem algum custo, mas poderíamos desenvolver ferramentas de uma maior aproximação do corpo docente, criar possibilidade para debater em seminários, cursos de capacitação interno, para debatermos didática entre nós mesmos, acho que falta uma aproximação das coordenações e dos professores. [...], porque o problema que eu tenho em sala de aula, podem ser o dos outros professores, a solução que eu tive, pode ser a solução para outros professores, temos professores aqui capacitados para essa orientação, seria uma forma de maior aproximação entre os docentes e uma maneira de entendermos o que está faltando, o que poderia ser mudado (P.2).

Ssugiro que seja criado um grupo de tecnologias educacionais e processos de ensino e transfira esse conhecimento ao corpo docente. [...] a formação de um grupo específico para entender o processo de ensino aprendizagem atual seria de extrema importância para melhoria da qualidade de ensino. Além disso, existe a possibilidade de inserção da Instituição no contexto internacional, utilizando-se de novas tecnologias (P.4).

Para que as mudanças ocorram é preciso um novo profissional do ensino, ou seja, um profissional que valorize a investigação como estratégia de ensino, que desenvolva a reflexão crítica da prática e que esteja sempre preocupado com a formação (P.5).

Mediante os relatos acima, concorda-se com Imbernón (2010, p. 53), quando ele pontua um fator primordial, que talvez possa ser considerado um entrave no desenvolvimento profissional docente em relação aos processos de formação existentes. Para ele problemas diagnosticados no exercício da docência, “não são genéricos”, uniformes, padronizados. A formação genérica existente acarretou uma grande descontextualização do ensino, dos contextos reais dos educadores, sendo que para diferentes problemas educativos eram sugeridos a mesma solução, permanecendo-se à margem da situação geográfica, social e educativa concreta do professor.

Para que a formação seja realizada com êxito, é primordial que nasça das necessidades eleitas pelo coletivo docente da Instituição, em específico, e que, os sujeitos envolvidos possam atuar no planejamento dessa formação. O autor defende uma formação colaborativa, entre os pares.

Competências necessárias para uma boa formação docente

Masetto (2003) ao discutir a necessidade e atualidade do debate sobre competência pedagógica e docência universitária, considera que os professores deste nível de ensino não refletem sobre sua atuação. Dessa forma concluem “que está tudo muito bem” (p. 11) e perguntam-se o porquê das novas exigências ou das modificações na sua ação docente.

O autor que é referência em questões de formação pedagógica no Brasil, define a docência no ensino superior como “domínio de conhecimentos específicos em uma determinada área a serem mediados por um professor para os seus alunos” (MASETTO 2008)

Sublinha-se as três competências pedagógicas específicas para educação superior, que são essenciais para a profissionalização da docência, destacadas por Masetto (2003): 1) competência em uma área específica (em uma determinada área de conhecimento, domínio em uma área de conhecimento pela pesquisa) 2) competência com domínio na área pedagógica, referente a um domínio do processo de ensino-aprendizagem e que domine os quatro grandes eixos: o conceito de processo de ensino-aprendizagem, conector e gestor do currículo, compreensão da relação professor-aluno e aluno-aluno e a teoria e prática básica da tecnologia educacional; 3) competência para o exercício da dimensão política, associada à figura do professor, como cidadão e como alguém comprometido com seu tempo e sua comunidade (lembrando que ao entrar na sala de aula o professor continua cidadão e político).

Concorda-se com Masetto (2003, p. 33) quando constata que as três competências citadas acima, constituem-se como o que de mais fundamental se necessita dos professores para o exercício com profissionalismo de sua atividade docente. “Nossos alunos precisam discutir conosco, seus professores, os aspectos políticos de sua profissão e de seu exercício na sociedade, para nela saberem posicionar como cidadãos e profissionais”.

Permitir a incorporação de novas funções ao perfil do professor, para que ele vá além do conhecimento da prática profissional específica da área de seu curso.

Puentes e Aquino (2012, p.110) enfatizam que “O novo paradigma de docência sugere outro modelo de profissionalização”. Os autores defendem a necessidade de mudanças no perfil do professor, incorporando-o novas funções além do ensino, pesquisa e extensão e a construção de outras competências profissionais como formas inovadoras de organização do tempo e do espaço escolar.

Um relato que identifica-se com o citado pelos autores

[...] estamos na fronteira da quebra de um paradigma existente há séculos. O comportamento desta nova geração, considerados nativos digitais, sofreram grandes alterações do avanço tecnológico, o qual não permite exposição excessiva. A docência, de fato, deve ser baseada no processo de aprendizagem, mas não é algo simples. Pessoas (professores e alunos), tecnologias educacionais e processos educacionais devem convergir para um estratégia em sintonia (P.3).

Detecta-se a necessidade deste novo modelo de profissionalização, associado à quebra de paradigmas existentes, como forma de temperança e sintonia, no processo de ensino-aprendizagem.

Saberes Docentes

São múltiplos os saberes que se entrecruzam no cotidiano do professor, relacionados à sua prática e oriundos de diferentes fontes. A essencialidade de socialização dos saberes docentes, revelada por Gauthier (1998 p.188) em suas reflexões sobre os conhecimentos próprios ao ensino enfatiza que é essencial a revelação e a validação dos saberes da experiência docente a fim de que esses saberes não permaneçam circunscritos às práticas individuais dos professores.

Tardif (2002 p.54) tem uma preocupação explícita por definir o que entende por “saberes.” O autor destaca, a partir de pesquisas realizadas com o propósito de compreender o que pensam os professores sobre os seus saberes, que o saber docente é um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana”

Segundo o autor, embora já existam muitos avanços no campo teórico sobre a formação didático-pedagógica para os professores do ensino superior no contexto da universidade, contudo, no que se refere à prática, ao saber-fazer docente, parece-nos que muito ainda se precisa caminhar. O rito de passagem de aluno a professor interfere em suas concepções e perspectivas e no contexto do exercício profissional.

Cunha (2005, p. 107) em sua obra “*O professor universitário na transição de paradigmas*” analisou o docente que procura realizar rupturas com o paradigma tradicional da aprendizagem. Partiu do pressuposto que há um processo de ruptura de paradigmas no cotidiano da prática pedagógica universitária. A autora chama a atenção para a complexidade da docência universitária, a necessidade da relação do ensino com pesquisa, a reflexão sobre a possibilidade de mudanças nas práticas pedagógicas institucionais.

Teixeira e Santos (2010, p. 372) destacam que,

Não se torna professor universitário do dia para a noite, mas é um processo longo e complexo, que vai, a partir das vivências, do curso de formação inicial, da formação continuada e das diversas experiências, amalgamando os diferentes saberes (disciplinares, curriculares, da tradição pedagógica, experienciais) o que se traduz na prática pedagógica, ou seja, que caracteriza a profissão docente.

Constata-se que um dos grandes desafios da formação dos professores universitários é a passagem de uma docência baseada no ensino para a docência baseada na aprendizagem, em que Zabalza (2004, p.169), enfatiza que “o desafio da formação dos professores universitários é ter uma orientação distinta para sua função. É transformá-los em profissionais da aprendizagem, em vez de especialistas que conhecem bem um tema e sabem explicá-lo”.

Considerações

Mediante os estudos levantados, considera-se que o desenvolvimento profissional docente também implica desenvolvimento pessoal, tendo em vista ser um todo integrante, as mudanças ocorridas não se dissociam. Ele precisa ser abrangente; necessita das condições históricas e sociais, sendo todo conhecimento profissional que o professor adquire através da prática, o domínio de conhecimentos; sendo um processo a longo prazo, promovendo a mudança junto aos professores, para que possam crescer como profissionais e como ser humano. As experiências envolvendo relações humanas são poderosas influências para formar os fundamentos da prática.

Destaca-se que o desenvolvimento profissional não tem prazo definido para se processar, é adquirido durante toda vida, à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional, permitindo ao professor, por meio de sua identidade profissional definir a si mesmo e aos outros.

Ademais, o principal comprometimento da Universidade deve ser o da reformulação e inovação, tendo como objetivo um ensino de qualidade, que valorize a produção de conhecimento e a formação de indivíduos críticos e atuantes na sociedade.

Permeando a investigação junto aos docentes, apesar de não concluída, uma alternativa para a melhoria da formação seria institucionalizar programas de formação de formadores, onde o planejamento dessa formação, assim como de suas soluções partam das necessidades eleitas pelo coletivo docente da Instituição. Permitindo uma melhor interação entre os pares, promovendo ações internas de interação entre docentes, coordenadores e gestores, sendo um facilitador para corroborar com o processo de desenvolvimento profissional.

Referências

CUNHA, M. I. da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. 2. ed. Araraquara (SP): Junqueira & Marin, 2005. 118 p.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, n. 9, 1998. pp. 51-75. Disponível em: <http://prometeo.us.es/idea/miembros/01-carlos-marcelogarcia/archivos/Pesquisa.pdf> Acesso em: 15 maio 2013.

_____. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo** – Revista das Ciências da Educação, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

GAUTHIER Clermont. et al. **Por uma teoria da pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 1998. 457p.

IMBERNON, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MASETTO, Marcos Tarciso. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: _____. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas-SP: Papyrus, 1998.

MASETTO, Marcos Tarciso. (Org.) **Competências pedagógicas do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003. 198p.

_____. (Org.) **Docência na universidade**. 9. ed. Campinas: Papyrus, 2008.

MELO, Geovana Ferreira; NAVES, Marisa Lamônaco de Paula. (Org.) Didática e docência universitária. In: _____. **Docência na universidade: em foco os formadores de professores**. Uberlândia: EDUFU, 2012. 186p.

NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa, E. Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.) **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde. Departamento de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988, pp. 107-130.

_____. Os professores e as suas histórias de vida. In: NÓVOA, António. **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2000. p. 11-29.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 19.

PUNTES, Roberto Valdés; AQUINO Orlando Fernández. Diagnóstico de necessidades didáticas de professores: o caso do ensino universitário. In: MELO, Geovana Ferreira; NAVES, Marisa Lamônaco de Paula (Org.). **Didática e docência universitária**. Uberlândia: EDUFU Editora, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Geovana Ferreira Melo. Docência: uma construção a partir de múltiplos condicionantes. **B.Téc.Senac**, Rio de Janeiro, v. 35, n.1, jan./abr. 2009. p. 30.

TEIXEIRA, Geovana Ferreira Melo; SANTOS, Patrícia Peixoto dos. Docência universitária: percepções a partir do quadro teórico dos saberes docentes. **Ensino Em-Revista**, Uberlândia, v.17, n.2, p. 355-376, jul./dez.2010. Disponível em: www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/download/11350/6587. Acesso em: 20 fev. 2013.

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