



A FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR

AUTOR(A): Maria Dinorá Baccin Castelli

CO-AUTOR(A): Maristela Pedrini

Resumo:

O presente artigo apresenta reflexões e discussões acerca dos novos desafios para o docente do Ensino Superior mediante as exigências do século XXI. A partir de uma proposta metodológica de revisão bibliográfica, trazemos à evidência a formação do docente do Ensino Superior na sociedade do conhecimento e em constante transformação em que vivemos, enquanto função educadora e formadora indispensável para a reconstrução da sociedade. Nesse cenário, o docente reflexivo e com autonomia intelectual, tende a ser um agente de transformação social, fazendo da sua vivência pedagógica o objeto de conhecimento da sua própria formação, à medida que repensa a própria prática, reelabora os saberes, avalia as condições da profissão e enfrenta os desafios atinentes às novas sociedades. No cotejo da imersão teórica, buscamos agregar saberes e apontar caminhos para o estado de conhecimento docente no Ensino Superior com vistas a contribuir com a pesquisa em educação para se responder às novas necessidades de aprimoramento profissional emergente no descortinar de um novo século que traz mudanças paradigmáticas para toda a sociedade.

Palavras- chave: Ensino Superior - Docência Reflexiva – Autonomia Intelectual – Mudanças Paradigmáticas - Saberes Docentes.

Introdução:

O cenário contemporâneo descortina transformações e mudanças em todas as esferas da sociedade. Diante da realidade cada vez mais instável, as instituições de Ensino Superior encontram vários desafios, alicerçados, essencialmente, nas alterações políticas, econômicas, sociais e culturais que levam a mudanças paradigmáticas de ordem pessoal e coletiva. A chamada sociedade da informação e do conhecimento exige uma ressignificação da educação, à luz das novas configurações sociais, dos ambientes educativos, bem como, atentar para a complexidade do processo de educação, que assume a responsabilidade de educar ao longo da vida e, para tanto, necessita reinventar-se e se reconfigurar diante das novas necessidades que se apresentam no cotidiano no qual estamos inseridos.

Nesse sentido, pensar a docência no Ensino Superior remete à reflexão sobre o processo de formação para a docência universitária, considerando seus aspectos teóricos e práticos, buscando a compreensão de como nos tornamos docentes e de que repertório de saberes se faz necessário lançar mão para uma docência pertinente, que atenda aos desafios de uma formação pedagógica cada vez mais atualizada, científica, qualificada e que destaque o papel do professor universitário no processo de formação pessoal e profissional.

A partir do problema de investigação *Qual o desafio da universidade na formação docente para a atuação no Ensino Superior neste novo século?* Foi construído o presente texto que compreende nossas indagações, nossas preocupações e quiçá o apontamento de alguns caminhos, traçados a partir da imersão teórica e das vivências e dos saberes construídos no cotidiano enquanto docentes do Ensino Superior articulando pesquisa e ensino.

1 A universidade e os desafios para com a formação docente

As universidades, pontualmente, são locais privilegiados de produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico. Sendo assim, o compromisso social da universidade deve ser efetivo, visto que ela faz parte de um contexto global inclusivo que a determina e, que a torna um dos agentes para a manutenção e/ou para a transformação da sociedade. Dado a isso, a aprendizagem e o fazer reflexivo são inerentes ao processo de construção deste conhecimento, em que o ensinar tende a se fazer, de forma dialógica com as exigências empreendidas ao novo contexto e às novas exigências econômico/sociais, políticas e culturais.

Sob esse prisma, a função e o desafio do educador e do formador desta sociedade que se transforma aceleradamente, preconiza-se preparar este profissional do ensino superior, para uma prática docente reflexiva e com autonomia intelectual, assumindo seu protagonismo de intelectual transformador. Esse processo determinará as suas percepções, interpretações, ações, e as direcionará na condução do seu fazer pedagógico, permitindo-lhe enfrentar os novos paradigmas e desafios encontrados no cotidiano do trabalho docente com conhecimento científico, saberes, habilidade e criatividade.

Delors (org.) em sua obra *A educação para o século XXI: questões e perspectivas* (2005) oferece um leque de comentários sob vários pontos de vista, no que diz respeito às diferentes questões da educação atual, em que o desejo manifesto dos educadores, é de se mostrarem à altura dos desafios antigos e novos. Versando sob as questões das novas exigências que se

desenham, para com este século (XXI), Blondel (2005, p187-188), afirma que as estruturas de emprego vem modificando-se, e assim, compreende que um novo modelo de organização deve ser configurado, apontando para a necessidade cada vez maior, de aptidões intelectuais ao indivíduo, em que a atividade produtiva passa a depender de conhecimentos:

a escolaridade tende a prolongar-se, a formação contínua parece cada vez mais necessária. Portanto, um número crescente de indivíduos deverá ensinar [...] é evidente que o principal centro de recursos para a formação inicial e para a formação recorrentes desses educadores continuará sendo o ensino superior como lugar de atualização do conhecimento (BLONDEL apud DELORS, 2005, p. 187-188).

Apesar de uma forte pressão da demanda social para que o setor da educação superior se desenvolva, “os relatórios de todas as organizações internacionais denunciam a crise do ensino superior: crise de financiamento, mas também crise de sentido” ((BLONDEL apud DELORS, 2005, p. 188). Os problemas das políticas de ensino para as sociedades deste século sejam organizacionais e/ou financeiros, atribuídos ao ensino superior, acabam afetando diretamente o desempenho do profissional, no que diz respeito às contradições inerentes às missões e aos objetivos da profissão docente. Na dinâmica dos sistemas universitários, muitas questões difíceis e contraditórias surgem, indaga-se se a universidade deve orientar o aluno mais para a pesquisa ou mais para a indústria. Blondel postula,

[...] que o problema de saber se os estabelecimentos devem perseguir vários objetivos ao mesmo tempo ou especializar-se. Mas o que seria de uma universidade que se consagrasse unicamente à formação de professores ou à formação de profissionais, sem estrutura de pesquisa? (2005, p. 188),

O referido autor, focalizando a problemática, questiona ainda “será que podemos falar em universidade se levamos em conta que a originalidade de uma tal estrutura é justamente a sinergia entre a pesquisa e o ensino?” (IDEM). A lógica deste ensino conduz um pensar a formação dos professores de uma forma inovadora, cada vez mais imprescindível e necessária. Essa formação docente permanente e reflexiva permeia princípios que tem sofrido modificações, em função das novas exigências que o universo social/político/econômico globalizado empreende.

Embora os professores possuam experiências significativas e trajetória de estudos em sua área de conhecimento específica, é comum nas diferentes instituições de ensino superior, o

predomínio do “despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula” (PIMENTA E ANASTASIOU 2002, p.37).

2. O professor Reflexivo no Ensino Superior

A formação por competências e a reflexão no ser/fazer e do agir pedagógico são conceitos investigados por educadores diversos, os quais salientam sua inesgotável importância na formação para a docência universitária. A importância das competências e da reflexão no processo educativo é o desafio de ser educador numa sociedade que se transforma aceleradamente. Para Nóvoa, as situações conflitantes que os professores são obrigados a transpor, superar e enfrentar, apresentam características únicas. “O profissional competente possui capacidades de auto-desenvolvimento reflexivo [...]. A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva” (1997, p.27). O autor acrescenta que: “O aprender contínuo essencial se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, a escola, como lugar de crescimento profissional” (IDEM).

O professor ao colocar-se como dialogante da realidade, realidade esta que lhe fala, passa a fazer parte de um processo de reflexão permanente. Ao refletir sobre a formação profissional, Alarcão, sustentando-se em Schön, define essa atividade profissional como “actuação inteligente e flexível, situada e reactiva” (ALARCÃO, 1996, p.13), sendo o resultado de uma mistura de “ciência, técnica e arte”, em que o produto francamente será criativo e artístico. A atuação profissional é definida como “um saber-fazer sólido, teórico e prático, inteligente e criativo” (IDEM), numa dinâmica que o possibilita agir em contextos instáveis como a sala de aula.

A formação e a construção de saberes dos profissionais que atuam na docência do ensino superior constituem-se em um processo de preparação político/pedagógica que não pode ser desvinculado do desenvolvimento pessoal e institucional. Tal formato, cobra da universidade uma estrutura curricular voltada para a prática, com um forte teor reflexivo, sugerindo aos docentes que ajudem “os formandos a desenvolver a competência necessária para operarem em situações de incerteza e indefinição” (ALARCÃO, 1996, p. 26). Nessa perspectiva, Schön nos diz que:

o desenvolvimento de uma prática reflexiva eficaz tem que integrar o contexto constitucional. O professor tem de se tornar um navegador atento à burocracia [...] estes são os dois lados da questão – aprender a ouvir os alunos e aprender a fazer da escola um

lar no qual seja possível ouvir os alunos – devem ser olhados como inseparáveis (1997, p. 87).

Percebendo a importância que tem a (re)construção dos saberes docentes na pedagogia universitária, importante reconhecer que o professor, para construir a sua profissionalidade, lance mão de saberes da prática e da teoria. Tal “prática cada vez mais vem sendo valorizada como espaço de construção de saberes, quer na formação de professores, quer na aprendizagem dos alunos”(CUNHA, 2007, p. 15).Essa mobilização dos vários saberes dos professores na pedagogia universitária vem atrelada à visão técnico-instrumental, ao desempenho e à performatividade. Importante por outro lado, valorizar a teoria, buscando novas formas de com ela contracenar com a reflexão. Cunha (2007, p.16), evidencia que “a relação da teoria com a prática é sempre mediada pela cultura, e essa condição precisa ser percebida pelo professor”

O processo formativo, baseado na prática e na experimentação, como fonte permanente de conhecimento, surgere-nos um docente facilitador de aprendizagens, levando o aluno a construir o seu saber e o seu saber-fazer de forma holística, criativa e pessoal, tendo na reflexão, a instância integradora de competências. Perrenoud faz menção ao ofício de professor, “propondo um inventário das competências que contribuem para redelinear a atividade docente” e afirma que o referencial em que se inspira “tenta apreender o movimento da profissão” (2000, p. 15-16).

Ao discutirmos a respeito da identificação e das competências específicas para a docência no ensino de nível superior, Masseto (2000), pontua três competências essenciais: “1- Competência em uma determinada área de conhecimento; 2- Competência na área pedagógica; 3- competência para o exercício da dimensão política”.

À luz dos novos paradigmas, o domínio cognitivo tem de ser precisamente atualizado, exigindo do docente uma constante reconstrução dos seus saberes. Perceber nas competências do professor universitário, como um profissional completo para com a sua função, necessita possuir:

a) formação técnico-científica, para ter domínio técnico do conteúdo a ser ministrado; b) formação prática, conhecimento da prática profissional para a qual os seus alunos estão se formando; c) formação política, isto é, reconhecer a educação como uma prática isenta de neutralidade, cujas ações são políticas e intencionais; d) formação pedagógica, edificada no fazer cotidiano da profissão docente, metodologicamente desenhada, ou seja, para ensinar, em qualquer nível, o professor necessita ter conhecimento didático (VASCONCELOS, 2002, p.92).

Em defesa da reestruturação do sistema de formação de professores, novas idéias vêm se destacando pelo paradigma da valorização dos espaços da prática. Espaços estes cujos pressupostos se fundamentam em três princípios básicos, a saber: 1) a reflexão sobre a prática; 2) a investigação sobre a prática 3) a partilha de experiências.

Conquanto, para este intento apontam-se três características importantes do processo reflexivo formativo: “1) atenção do professor deve estar voltada para dentro e para fora da escola; 2) a reflexão deve ser considerada enquanto prática social; 3) a tendência democrática e emancipatória dessa prática devem ser garantidas” (ZEICHNER, 1995, p. 31).

Vários pensadores assentaram suas contribuições, assumidamente com postulações em relevância ao tema. Como podemos observar Alarcão,(1996), apoiando-se no pensamento de Dewey (1933), argumentando a primeira característica referida no parágrafo anterior, sobre a atenção do professor que tem de estar voltada para dentro e fora da escola, aponta que o princípio do trabalho reflexivo pressupõe um distanciamento que permite uma representação mental do objeto de análise, constituindo, “uma forma especializada de pensar (...) baseada na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça (ALARCÃO, 1996, p. 76)”. A segunda característica apresentada, em que a reflexão percebida como prática social, os processos formativos profissionalizantes deste paradigma equivalem a processos de investigação diretamente em consonância com as praticas educativas. A “pesquisa talvez seja (...) a possibilidade do professor tomar para si mesmo o direito pela direção de seu trabalho e, comprometendo-se com busca de uma sociedade justa, torná-lo capaz de (...) inventar um mundo alternativo” (DICKEL, 1998, p.33). A ênfase apresentada na terceira característica vem referenndando a reflexão e a investigação sobre a prática somente se constituirão como estratégias eficazes, se somadas a partilha de experiências. Neste sentido, “a formação de redes de autoformação participada, que permitam a compreensão da globalidade do sujeito e na qual a formação assumida como um processo interativo e dinâmico” (NÓVOA, 1995, p.25).

3. A Docência Universitária: postura reflexiva e a autonomia Intelectual

Analisar a docência universitária à luz dos novos paradigmas educacionais e buscar elementos para a fundamentação da prática docente universitária reflexiva nos remete aos estudos de Contreras (2002) quando aponta três modelos de professores, a partir de seus diferentes modos de compreender e se situarem em relação às dimensões do ser professor: o professor técnico, o professor reflexivo e o intelectual crítico. Cada classificação compreende as competências que a prática exige, entretanto não

podem ser exercidas independentemente, pois o contexto exige o entrelaçamento de diferentes saberes, posturas e competências para o alcance de seus objetivos.

Afirma, ainda, que mais do que uma postura reflexiva, o professor necessita desenvolver a autonomia intelectual como emancipação para a liberação profissional e social das opressões para que sejam superadas as distorções ideológicas, com consciência crítica, na busca de mudanças do ensino e, por conseqüência, mudanças sociais na reconstrução da vida humana. Propõe, ainda, uma análise de cada um dos modelos a partir da visão da autonomia do professor, autonomia essa que tem como foco não somente o profissional, mas sim todo o seu entorno, pois a prática pedagógica é um “ato público”, é complexo e relacionado com a realidade.

Para Contreras (2002) a profissionalidade do professor deve compreender: uma obrigação moral, um compromisso com a comunidade e a competência profissional, sob os quais ele analisa os diferentes modelos de professores:

- a) *a obrigação moral*: para o referido autor, a primeira dimensão da profissionalidade docente deriva do fato de que o ensino supõe um compromisso de caráter moral para quem a realiza. Desta forma, acima das conquistas acadêmicas, o professor está comprometido com o desenvolvimento dos seus alunos enquanto pessoas, de forma ética e moral, exigindo do professor a consciência crítica e o reconhecimento do caráter transformador de sua práxis;
- b) *o compromisso com a comunidade*: essa dimensão da profissionalidade implica compreender que a prática docente não pode ser descontextualizada ou isolada, caracterizando a educação como um ato moralmente político, daí o compromisso das instituições educativas com a formação de valores e atitudes dos cidadãos de forma a promover a inclusão, a igualdade e a justiça social.
- c) *a competência profissional*: a obrigação moral e o compromisso com a comunidade requerem uma competência profissional com ambos. Assim, a realização do ensino necessita, de certo domínio de habilidades, técnicas, conhecimentos, princípios e consciência das conseqüências das práticas pedagógicas. É uma dimensão necessária para o desenvolvimento do compromisso ético e social capacitando o professor para assumir responsabilidades, mas que é construída no exercício da docência.

Contreras (2002, p. 85) nos defende que:

Estes três aspectos da profissionalidade docente, estas três exigências do trabalho de ensinar, podem ser concebidas e combinadas de maneiras diferentes em função das concepções profissionais das quais se parta, e que dependem, por sua vez, da

forma em que se entenda o ensino: seu contexto educacional, seu propósito e sua realidade.

Segundo o referido autor, a autonomia docente deve ser entendida como a independência intelectual que se justifica pela emancipação pessoal da autoridade e do controle repressivo, da superação das dependências ideológicas na busca de uma escola que contribua para a formação de cidadãos com consciência crítica, participativos, democráticos e politizados. Desta forma, a construção da autonomia é um processo dinâmico em um contexto de relações, acompanhada de um processo interior de compreensão e construção pessoal e profissional que só pode ser construída a partir do autoconhecimento, a partir de uma busca interior e da relação dos professores com seus pares nos espaços em que atuam, a partir das experiências de relacionamento enquanto um movimento exploratório de elaboração pessoal e coletiva:

A autonomia profissional significa, por último, um processo dinâmico de definição e constituição pessoal de quem somos como profissionais, e a consciência e realidade de que esta definição e constituição não pode ser realizada senão no seio da própria realidade profissional, que é o encontro com outras pessoas, seja em nosso compromisso de influir em seu processo de formação pessoal, seja na necessidade de definir ou contrastar com outras pessoas e outros setores o que essa formação deva ser. (CONTRERAS, 2002, p. 214).

O autor citado defende, ainda, que é frágil a prática pedagógica que se fundamenta sobre somente um dos modelos citados, pois entende que a autonomia, no contexto da prática do ensino, deve ser entendida como um processo de construção permanente no qual deve se conjugar se equilibrar e fazer sentido muitos elementos. Traz à reflexão o percurso em que se constata o entrelaçamento dos aspectos pessoais (os próprios compromisso pessoais) com os de relacionamento (já que o ensino sempre se realiza num contexto de relações pessoais e sociais); as tentativas de compreensão e equilíbrio social com a defesa profissional de valores educativos e a independência de juízo com participação social.

A relação entre autonomia e profissionalidade é uma reivindicação da dignidade humana das relações trabalhistas dos professores e uma reivindicação de oportunidade para que a prática do ensino possa se desenvolver de acordo com determinados valores educacionais, que atuem como elementos constitutivos da própria prática. É um direito e uma necessidade (questão das greves, leis,...).

Para Nóvoa (1995), os professores têm de reencontrar novos valores que permitam atribuir um sentido à ação docente; precisam edificar normas de funcionamento e regulações profissionais que substituam os enquadramentos administrativos do Estado.

A produção de uma cultura profissional dos professores é um trabalho que deve abranger o interior e o exterior da profissão, por isso não é imediato e demanda interações e partilhas. É necessário que o novo profissional docente fundamente-se em regras éticas, em relação aos envolvidos no processo educativo e na prestação de serviços de qualidade. É também necessário, que a nova cultura profissional se pautar por critérios de grande exigência em relação à carreira docente: condições de acesso, avaliação, progressão e outros aspectos.

Os professores constituem um dos mais numerosos grupos profissionais das sociedades contemporâneas, o que, por vezes, dificulta a melhoria do seu estatuto socioeconômico. Toda gente conhece um ou outro professor que não investe na sua profissão, que não possui as competências mínimas, que procura fazer o mínimo possível.

O professorado no seu conjunto é penalizado pela experiência destes “casos”, que a própria profissão não tem maneira de resolver: os colegas estão amarrados por uma “solidariedade” muitas vezes deslocada; os diretores das escolas recusam-se a intervenções suscetíveis de serem consideradas autoritárias; os sindicatos são supostos defenderem os interesses de todos os seus membros. Neste sentido, parece fundamental dotar a profissão docente dos mecanismos de seleção e de diferenciação, que permitam basear a carreira docente no mérito e na qualidade.

Os aspectos históricos e as reflexões apresentadas pelo autor nos remetem à grande responsabilidade dos centros de formação de professores e do seu papel no desenvolvimento de propostas que contemplem os vários aspectos da profissão professor.

É urgente e necessário o repensar e o reestruturar dos cursos de formação numa nova perspectiva, buscando a articulação entre Universidade e Escola na busca de soluções conjuntas para a crise do ensino e da profissão docente.

Para os professores o desafio é enorme. Eles constituem não só um dos mais numerosos grupos profissionais, mas também um dos mais qualificados do ponto de vista acadêmico. Grande parte do potencial cultural (e mesmo técnico e científico) das sociedades contemporâneas está concentrado nas escolas. Não podemos continuar a desprezá-lo e a minorizar as capacidades de desenvolvimento dos professores. O projeto de uma autonomia profissional, exigente e responsável, pode recriar a *profissão professor* e preparar um novo ciclo na história das escolas e dos seus atores. (NÓVOA, 1995, p. 31)

O professor assume sua prática. Ninguém pode assumir pelo outro ou determinar como deve ser a prática do outro. Cada um faz o seu caminho de aprimoramento, de construção de autonomia, entretanto a construção da autonomia é defendida como forma de os indivíduos se

constituírem e se relacionarem, não como uma capacidade individual, mas como uma construção da coletividade.

A perspectiva reflexiva do professor nos permite construir a noção de autonomia como exercício como forma de intervenção nos contextos da prática onde as decisões são produtos de consideração da complexidade, ambigüidades e conflitos.

Na perspectiva do professor técnico, a autonomia entendida como um atributo do especialista é unilateral. Para o intelectual crítico, a autonomia é entendida como emancipação: liberação profissional e social das opressões, superação das distorções ideológicas, configuração de uma vontade comum. Entretanto, Contreras (2002) amplia esse conceito, traz a idéia de autonomia como exercício, como construção, deve-se desenvolver em relação ao encargo prático de uma tarefa moral, da qual se é publicamente responsável, e que deve ser socialmente participada.

A autonomia se constrói no encontro, como desenvolvimento das convicções e finalidades profissionais, mediadas pelo entendimento, pelo diálogo; entender as perspectivas e expectativas sociais é tão importante como se fazer compreender socialmente por parte dos profissionais.

A autonomia profissional, no contexto das exigências sociais da prática de ensino, deve ser entendida pela definição das qualidades sob as quais se realizam tais relações sociais, com outros profissionais e colegas, ou com setores e agentes sociais interessados e envolvidos.

A autonomia profissional não só define a necessidade de mediar interesses, mas também de uma distância crítica em relação aos interesses da comunidade. É a posição que faz o ensino não se restringir à mera reprodução da realidade, mas contribuir para que se emancipem, transformem a realidade de forma crítica e participativa. A autonomia vista sob este prisma, traz a reflexão sobre os valores educativos e sociais, os ideais de sociedade, de homem e de mundo.

O distanciamento reflexivo e crítico dos professores é condição para se tornar possível que o processo formativo dos alunos possa colaborar com a formação de cidadão, críticos, participativos pelos valores democráticos e igualitários.

A autonomia é um processo dinâmico em um contexto de relações se for entendida como acompanhada de um processo interior de compreensão e construção pessoal e profissional. Não pode se reduzir a uma autonomia apenas racional, a dimensão afetiva e emocional está na base da sensibilidade moral. Autonomia não tem a ver com ausência de insegurança, mas com a

oportunidade e o desejo de considerar tanto as convicções quanto as inseguranças em matéria de trabalho profissional, enfrentando-as e problematizando-as.

Contreras (2002) caracteriza a autonomia profissional como um entrelaçamento entre a identidade profissional e as vinculações sociais, de forma dinâmica, num processo, assim resumido:

- a) da independência de juízo;
- b) para a constituição da identidade no contexto das relações;
- c) conseguindo manter certo distanciamento crítico;;
- d) sendo conscientes da parcialidade de nossa compreensão dos outros;
- e) uma qualidade da relação com os outros, mas também uma compreensão de quem somos;
- f) compreender a nós mesmos e as nossas circunstâncias é, também, parte de um processo de discussão e contraste com os outros.

A autonomia docente deve ser entendida como a independência intelectual que se justifica pela emancipação pessoal da autoridade e do controle repressivo, da superação das dependências ideológicas na busca de uma escola que contribua para a formação de cidadãos críticos, participativos, democráticos e politizados.

Nesse sentido, a autonomia não tem como finalidade a competitividade, mas sim, a convicção de que o desenvolvimento de um processo educativo crítico e transformador passa, necessariamente, pela autonomia profissional juntamente com a autonomia social.

Com efeito, vê-se nesta reflexão, que dos docentes atuantes no ensino superior, a grande preocupação que impera, neste sentido, é de que este profissional, ao exercer a sua docência universitária, precisa ter consciência que dentro da sala de aula, seu papel principal é o de ser professor que articula sua ação com a teoria, objetivando formar um sujeito que também (re)pensa sua prática como sujeito do processo de (re)construção e agente da aprendizagem, em que a reflexão da sua experiência se traduz em conhecimento da própria ação, ou seja, com autonomia intelectual.

Considerações finais:

Retomando o tema desta investigação, que objetiva buscar subsídios para melhor compreensão da formação docente para a atuação no Ensino Superior neste novo século, podemos anunciar que foi no cotejo da imersão teórica, buscamos agregar saberes e apontar caminhos para o estado de conhecimento docente no Ensino Superior com vistas a contribuir com os avanços da pesquisa em educação no que se refere aos saberes docentes necessários para se responder às novas necessidades de aprimoramento profissional emergente no descortinar de um novo século que traz mudanças paradigmáticas para toda a sociedade. O ser trabalhador é inseparável daquilo que faz, de seu agir, como nos afirma Nóvoa (1992, p.10) “*Ser professor obriga a opções constantes que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na maneira de ensinar a nossa maneira de ser*”.

A pesquisa em educação é uma grande aliada à formação de professores inicial e continuada, em todos os níveis. Morosini (2006) tem demonstrado a preocupação em discutir esse aspecto ao nível de Educação Superior sob diferentes olhares, assinalando que a internacionalização como meio de educação continuada, de trocas e vivências entre professores de instituições universitárias, entre diferentes países, estabelecendo-se redes de aprendizagem, sob o olhar de que professor é um ser em permanente construção marcada pelo envolvimento e pela paixão de estar colocando o conhecimento e o saber fazer a serviço de outro ser humano, auxiliando-o em seu processo de desenvolvimento, com motivação e compromisso para a realização de um trabalho de qualidade, pois *ensinar* coloca face a face, a pessoa e o profissional, *ao ser e ao ensinar*, dimensões que se entrecruzam, se autoexigem e se complementam.

Sendo necessário finalizar o presente texto, consideramos que as reflexões aqui apresentadas, os aportes teóricos destacados e os posicionamentos focalizados na elaboração desse texto refletem as contribuições do aprofundamento teórico oportunizado pela s estudo ao qual nos propomos, o que remete ao caminho que temos percorrido na construção da docência, do processo de formação docente, sempre inconcluso, sempre em “de vir”, pois a docência é dinâmica e é construída em relação com os alunos, com os colegas professores, com o contexto e com o conhecimento já produzido na área, de forma dialética e dialógica, num *continuum* aprimorar-se, redescobrir-se, emocionar-se e apaixonar-se pelo ser humano, acreditando na possibilidade de nos melhorarmos uns aos outros através da educação. Sendo assim, pensar o professor como alguém com saberes requer repensar a relação entre a teoria e a prática educacional requer ainda, repensar a profissão de professor desde a Educação Infantil à Universidade. Buscar uma epistemologia para a prática profissional pode modificar as concepções atuais sobre a pesquisa universitária a respeito do ensino, pois, conforme a fenomenologia o estudo deve centrar-se nos saberes dos atores em seu contexto real de trabalho, ou seja, a sua realidade; assim, o termo trabalho “não

é um objeto que se olha, mas uma atividade que se faz, e é realizando-a que os saberes são mobilizados e construídos.

Referências bibliográficas

ALARCÃO, I. **Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores.** In Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão. I. Alarcão et al. (pp. 9-40). Porto: Porto Editora. 1996.

CUNHA, Maria Isabel da. **O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão.** In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Reflexões e Práticas em Pedagogia Universitária.** Campinas, SP: Papyrus, 2007. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez. 2002.

DELORS, Jacques (org.) **A educação para ao século XXI: questões e perspectivas.**

BLONDEL, Danièle. **O Ensino superior: Missão, Organização e Financiamento.** Porto Alegre. Artmed. 2005.

DICKEL, Adriana. **Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual?** Contribuições para o debate. Cartografias do trabalho docente. Campinas: Mercado das letras, 1998.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais.** Porto Alegre, Artmed.1990.

MASETTO, M. (org). **Docência na universidade.** 4. ed. Campinas: Papyrus, 2002.

MOROSINI, M. C. **Internacionalização na Educação Superior: um modelo em construção.** In: Audy J. L. N. e Morosini, M. C (orgs.) **Inovação e Empreendedorismo na Universidade.** Porto Alegre: EDIPUCRS.2006.

NÓVOA, A. **vidas de professores.** Portugal: Porto editora. 1997.

PERRENOUD P. **Escola Reflexiva e nova racionalidade.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior.** São Paulo: Cortez, 2002.

VASCONCEIOS, M. I. M. C. **Contribuindo para a formação de professores universitários: relato de experiências.** In: MASETTO, M. (Org). **Docência na universidade.** 4. ed. Campinas: Papyrus, 2002.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2002.

ZEICHNER, Kenneth. **Novos caminhos para o practcum**: uma perspectiva para os anos 90. Os professores e sua formação. 2. Ed. Portugal: Dom Quixote, 1995.