



A FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: PROCESSOS FORMATIVOS E APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA

Eliane Aparecida Galvão dos Santos¹ - UFSM/RS

Adriana Claudia Martins Figuera² - UFSM /RS

Resumo:

Este texto é decorrente dos achados da pesquisa sobre a aprendizagem docente realizada com professores da Educação Básica de escolas públicas e professores de Instituições de Educação Superior, sendo uma pública e a outra privada. A pesquisa comporta uma dinâmica de investigação qualitativa-narrativa. Como instrumentos da investigação foram utilizados entrevistas semiestruturadas. As reflexões propostas focalizam na formação de professores das IES, especialmente no que se refere aos processos que geram a aprendizagem docente no Ensino Superior e as ações inter-relacionadas de *autoformação*, *interformação* e *heteroformação*. Os achados desta pesquisa sugerem que para se pensar na formação do professor do Ensino Superior são necessários que sejam criados espaços de estudo/reflexão/compartilhamento de experiências vividas por esses docentes, para consolidar uma nova concepção de formação e qualificar os processos formativos.

Palavras-chave: aprendizagem docente – Educação Superior – processos formativos

Introdução

O exercício da docência na Educação Superior é uma atividade complexa que exige uma gama de saberes e esses vão muito além dos conhecimentos específicos da área de atuação do docente. Cada vez mais, as demandas internas e externas da instituição exigem dos docentes a apropriação de novos saberes e a aquisição de novas competências para saber *lidar* e agir diante das situações iminentes do cotidiano docente.

Essa complexidade impulsiona aos docentes a revisarem suas propostas e suas estratégias de atuação. Nessa direção, Zabalza (2004) assinala que a Universidade “constitui-se como um cenário complexo e multidimensional, no qual incidem e se entrecruzam

¹ Acadêmica do Doutorado em Educação – UFSM/PPGE; Bolsista Capes.

² Acadêmica do Doutorado em Educação – UFSM/PPGE; Bolsista Capes.

influências dos mais diversos tipos” (p.10). O autor ainda sinaliza quatro eixos como perceptivas para o desenvolvimento do ensino universitário: o eixo da política universitária; o eixo das matérias curriculares/ciência e tecnologia; o eixo dos professores e do seu mundo profissional e o eixo dos estudantes e do mercado de trabalho.

Diante disso, o professor do Ensino Superior é desafiado constantemente a lidar com a transitoriedade do conhecimento e da tecnologia atual, a pressão diante das avaliações externas promovidas pelo governo e pelas agências de fomento, desafio de equacionar o binômio qualidade/quantidade no ensino, um público de estudantes cada vez heterogêneo que estão adentrando ao Ensino Superior são alguns exemplos dessas demandas.

Ainda, há o envolvimento dos docentes em tantas outras atividades, as quais fazem parte do cotidiano institucional e exigem conhecimentos peculiares, como por exemplo: participação em colegiados, desenvolvimento e divulgação de pesquisas, orientações de trabalhos aos estudantes, organização de eventos, participação em bancas de avaliação, participação nas políticas de pesquisa e financiamento. E, mesmo em face dessas exigências inerentes às condições contextuais que perpassam o exercício da docência no Ensino Superior, não há uma requisição legal de formação para esta especificidade.

A partir da Lei 9.394 sancionada em 1996, que versa sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, fica determinado no Art. 65 que a “formação docente, exceto para a Educação Superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas” e ainda, no Artigo 66, fica determinado que a “preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1996).

Vale destacar que, a partir da década de 70, com a criação dos cursos de Pós-graduação nas universidades, iniciam-se os estudos acerca da formação do professor do Ensino Superior, mesmo que enfatizando, preferencialmente, a formação do professor pesquisador. Atualmente, os Cursos de Pós-graduação seguem preparando pesquisadores que têm na atividade docente “apenas uma atividade de segunda categoria, principalmente quando se trata de graduação” (CUNHA, 2000, p. 49).

Assim, o investimento das políticas públicas é ínfimo, conseqüentemente, presenciamos a ausência de espaços formativos que contemplem a formação continuada para a especificidade da docência nas IES (ISAIA, 2006; 2007; CASTANHO, 2007). A perspectiva de que o docente universitário precisa passar por um processo formativo é discutida por Castanho (2007). De acordo com a autora, “o professor universitário é o único profissional de nível superior que não se exige formação para o exercício da profissão” (p.

65).

Já que os espaços formativos são quase que inexistentes, faz-se necessário o questionamento sobre quais formas e estratégias de formação continuada poderão contribuir para os docentes ampliarem sua gama de conhecimentos e constituírem novas aprendizagens sobre o ser professor. É importante salientar os estudos de Isaia (2006) ao definir aprendizagem docente como:

Processo interpessoal e intrapessoal que envolve a apropriação de conhecimentos, saberes e fazeres próprios ao magistério superior, que estão vinculados à realidade concreta da atividade docente em seus diversos campos de atuação e em seus respectivos domínios (...) (p. 377).

Ao longo da docência, os professores estão em processo contínuo de aprendizagem, enquanto se apropriam dos conhecimentos, vão articulando a teoria, a reflexão e as práticas cotidianas e assim vão identificando as transformações que acontecem em suas concepções pedagógicas. Este é um movimento construtivo ao longo da carreira docente que configuram através das relações pessoais e interpessoais constituindo assim novas aprendizagens, novos modos de conduzir a sua ação. Neste sentido, Isaia (2007, p. 157) pondera:

[...] tornar-se docente se realiza em um processo de aprendizagem que acompanha toda a trajetória do professor, indicando sua incompletude como ser humano e como docente. A aprendizagem seja qual for, faz parte da natureza humana. Cada um nasce na condição de aprendiz e o que faz com essa ferramenta humana depende de inúmeros fatores, tanto exógenos quanto endógenos. Aprender durante toda a vida e em toda a trajetória profissional é uma construção que todo professor precisa aceitar, para poder construir-se como docente.

Nessa direção, Marcelo Garcia (1999) colabora na reflexão ao trazer a conceituação acerca das ações de *autoformação*, *interformação* e *heteroformação* os quais estão inter-relacionados. A autoformação é entendida como o processo no qual o indivíduo busca, a partir de seus próprios interesses e necessidades, diferentes atividades e projetos formativos que contribuirão para o desenvolvimento de seus conhecimentos e competências necessárias para exercer a atividade docente (MARCELO GARCIA, 1999; ISAIA, 2006).

O professor do Ensino Superior, em virtude das diversas e emergentes demandas do seu cotidiano, as quais ele precisa dar conta de forma imediata, acaba sendo pressionado a colocar em andamento um exercício reflexivo, exigindo uma postura balizada pela análise metódica, investigativa, crítica e autocrítica, através da qual sente a necessidade de teorizar a experiência a partir de referenciais que auxiliem a compreender a ação docente, podendo resultar na produção de novos construtos teórico- práticos (ZEICHNER, 1993).

Assim, a consciência da incompletude junto ao desejo de fazer um trabalho melhor leva o professor a desenvolver a sua autoformação, envolvendo uma peculiaridade da aprendizagem que é a vontade de se formar (MARCELO GARCIA, 1999).

No que tange ao processo heteroformativo, este “se organiza e se desenvolve por agentes externos, especialistas, sem que seja levado em conta o comprometimento dos professores com as ações formativas postas em andamento.” (ISAIA, 2006, p.352). Nesse caso, quando o docente está envolvido, ou seja, participa da formação como sujeito aprendente e ensinante ele se qualifica, pois o assessoramento será um apoio para auxiliá-lo na problematização das questões relativas às suas necessidades formativas. Este é o ponto de partida para a compreensão sobre as situações envolvidas na ação docente e elemento provocador à produção de novas elaborações, indicando, assim, possibilidades de contribuir para a qualificação dos processos formativos nas IES.

Diante da articulação entre a auto e a heteroformação, o professor também pode se envolver em um processo que é interpessoal, e conseqüentemente, *interformativo* processo através do qual os professores se constituem a partir de atividades interpessoais, que realizam ao longo da carreira. A possibilidade da interação grupal entre os professores a partir de interesses e necessidades comuns instiga a busca do aperfeiçoamento e desenvolvimento de competências profissionais. (ISAIA, 2006)

Ao considerarmos os processos formativos dos professores e suas implicações a partir da auto, hetero, interformação destacamos que o desenvolvimento desses processos inter-relacionados são potencializadores de novas aprendizagens para a docência no Ensino Superior, uma vez que, a partir de um conjunto variado de mediações e relações produzidas nessa dinâmica de formação o professor poderá construir elementos capazes de colaborar para a conquista de maior autonomia no seu fazer docente.

A formação de professores de Ensino Superior: ações de auto, hetero e inter-formação como processos inter-relacionados

Para iniciar esta interlocução, consideramos importante elucidar o conceito de formação, a partir de autores, os quais têm sido nossas bases teóricas de estudos e pesquisas. Sabemos que há origens distintas no modo de compreender o que seja formação, em função, muitas vezes, do próprio processo histórico da formação, das diferentes concepções e, conseqüentemente, dos diferentes modelos e teorias de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, o conceito é suscetível de múltiplas perspectivas. No estudo empreendido, as bases

teóricas pelas quais iremos transitar estão associadas a uma perspectiva reflexiva. Autores como: Marcelo Garcia (1999), Zeichner (1993), Ferry (2004) e Powaczuk; Bolzan (2008) são algumas referências nesta discussão.

Ferry (2004, p. 54) defende o conceito de formação, argumentando que:

Es algo que tiene relación con la forma. Formase es adquirir una cierta forma. Una forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma. [...] Quando se habla de formación profesional, de ponerse en condiciones para ejercer prácticas profesionales. Esto presupone, obviamente, muchas cosas: conocimientos, habilidades, cierta representación del trabajo a realizar, de la profesión que va a ejercerse, la concepción del rol, la imagen del rol que uno va a desempeñar. Esta dinámica de formación, esta dinámica de la búsqueda de la mejor forma es un desarrollo de la persona que va a estar orientado según los objetivos que uno busca y de acuerdo con su posición. [...] Es importante ver la formación como la dinámica de un desarrollo personal³.

Importante mencionar que o autor ao explicitar o conceito de formação relacionando à *forma* não quer dizer com isso que a formação constitua numa atividade passiva, receptiva, enquadrada num determinado modelo. Muito pelo contrário, Ferry (2004) caracteriza a formação como um trabalho sobre si, destacando que o sujeito se forma somente por seus próprios meios, ou seja, a formação não se realiza do exterior para o interior do sujeito. Nessa mesma direção, Marcelo Garcia (1999, p. 19) menciona que formação pode ser entendida como “um processo de desenvolvimento e de estrutura pessoal”. Esse percurso é caracterizado por momentos de contradições, crises, conflitos, superações, podendo resultar em um processo de constantes e contínuas aprendizagens.

A partir de estudos empreendidos pelos autores citados podemos dizer, então, que formar-se é um processo interno em que o sujeito, no decorrer da sua trajetória de vida, vai apropriando-se de conhecimentos, tendo como consequência o desenvolvimento profissional e pessoal.

Assim, formar-se implica em mediações e essas mediações são diversas, por exemplo: as leituras que realizamos, os colegas de trabalho, as diversas pessoas com as quais interagimos. Nessa dinamicidade, estabelecemos e intensificamos relações e interações, trocas

³É algo que está relacionado com a forma. Formar-se é adquirir uma certa maneira. Uma forma para atuar, para refletir e aperfeiçoar esta forma. [...] Quando se fala de formação profissional, de por-se em condições para exercer práticas profissionais. Isto pressupõe, obviamente, muitas coisas: conhecimentos, habilidades, certa representação do trabalho a realizar, da profissão que vai exercer, a concepção do papel, a imagem do papel que vai desempenhar. Esta dinâmica de formação, esta dinâmica de busca da melhor forma é o desenvolvimento da pessoa que será orientada segundo os objetivos que busca de acordo com sua posição. É importante ver a formação como a dinâmica de um desenvolvimento pessoal.

de experiências, compartilhamento de ideias e saberes configurando novas apropriações de conhecimentos (FERRY, 2004).

Nessa perspectiva, pensar os processos formativos de auto, hetero e inter-formação, implica que o professor estabeleça um processo permanente de construção, elaboração, reflexão, análise crítica do contexto, reelaboração de concepções e produção de conhecimentos dos docentes. Trata-se, portanto, da necessidade de criação de espaços e tempos para que o docente tenha condições de formar-se continuamente. Isto é, na ótica da colaboratividade, do intercâmbio de conhecimentos, do aprofundamento teórico, do investimento em estudos de pesquisa, das vivências nas práticas institucionais que a aprendizagem do ser professor vai se desenvolvendo de um modo paulatino e inacabado.

Assim, essa conquista não pode acontecer somente de forma individual, se faz necessário o fortalecimento das relações interpessoais. Diante dessas afirmações nos perguntamos: Como o professor de Ensino Superior percebe essas necessidades de formação para o desempenho da sua atividade docente? Que ações formativas eles vivenciam? Como compreendem esse processo?

Movidas por estas questões, apresentamos um recorte da pesquisa sobre a aprendizagem docente realizada com professores atuantes no Curso de Pedagogia de uma universidade pública, de um centro universitário e professores em serviço de escolas dos sistemas de ensino público e privado, de um município localizado na região central do estado do Rio Grande do Sul. Os participantes da pesquisa contabilizam 32 professores - 13 professores da Educação Básica (E.B) e 19 professores das instituições de ensino superior (IES). As reflexões propostas neste estudo focalizam na formação de professores das IES, especialmente no que se refere aos processos que geram a aprendizagem docente no Ensino Superior.

Com o objetivo de discutir a formação dos professores das IES, na perspectiva da auto, hetero e inter-formação, as narrativas dos professores participantes da pesquisa ilustram a discussão desses processos. Portanto, foram considerados os estudos qualitativos neste trabalho, pois esses valorizaram as percepções e descrições pessoais, as situações contextuais em suas interações. Além disso, focalizam “o particular como instância da totalidade social, procurando compreender os sujeitos envolvidos e, por seu intermédio, compreender também o contexto” (FREITAS, 2002, p. 26).

Ainda de acordo com Freitas (2002), a entrevista

[...] não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de linguagem, portanto,

dialógica. Os sentidos são criados na interlocução e dependem da situação experienciada, dos horizontes espaciais ocupados pelo pesquisador e pelo entrevistado. As enunciações acontecidas dependem da situação concreta em que se realizam, da relação que se estabelece entre os interlocutores, depende de com quem se fala. Na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social (p. 29)

A narrativa que segue coloca em evidência a importância de maiores investimentos na formação do professor do Ensino Superior, pois, especialmente os professores que adentrarem nas IES mencionam que são pressionados pelo próprio sistema a aprender a docência na prática cotidiana. Ressaltam ainda, que as várias vivências e enfrentamentos inerentes à atividade docente acabam sendo as possibilidades que eles têm de formação. Nesta perspectiva trazemos a voz do professor (A)

(...) essa multiplicidade, esse repertório de conhecimento que os professores têm que adquirir independente de sua formação, esse circular por outros cursos também me ajuda muito a entender esse ser professor não só na pedagogia, nas outras áreas com a proximidade com outros colegas mas com uma formação diferente da nossa da pedagogia. (Professor A)

Tendo em vista tais considerações, evidenciamos nas narrativas dos professores a procura de diversos mediadores e dispositivos de formação para a produção da docência. Os percursos formativos por eles trilhados estão diretamente implicados ao atendimento das necessidades emergentes da sua atividade docente.

Na busca de qualificação da docência os professores rememoram suas trajetórias pessoais e profissionais, procuram nas leituras, nos cursos de formação, na pesquisa, na interação com o outro elementos que sejam substratos propulsores da constituição de novas aprendizagens docentes. As narrativas dos professores B e A revelam esse processo:

[...] de repente você revisa suas ideias [...] vão formar um novo elemento, claro, evidentemente, que você tá discutindo com aquilo que você se apropriou não é [...] você estabelece esse diálogo interno, então acho que essa reflexão que é o processo de nutrição básica do professor. (Professor B)

[...] eu aprendo buscando nos livros, e eu aprendo tentando na prática, tentando efetivar. [...] a participação nos grupos de pesquisa né, participei de dois grupos aqui na universidade, seminários, congressos, debates, enfim, as reuniões, que acontecem aqui, acho que tudo isso é formação [...] esse contato. (Professor A)

No ambiente da universidade, são muitas as relações e interações que podem ser mobilizadoras de aprendizagens da docência, e isto requer que os docentes estejam abertos

para aprender. A tomada de consciência do seu papel como docente sobre sua própria condição de aprendiz movimenta sua aprendizagem e coloca em andamento o processo reflexivo.

Desse modo, os conhecimentos já consolidados pelo professor são o ponto de partida para mobilizar a própria formação e, as atividades da docência constituem-se como oportunidades de interação e interlocuções entre as diversas ambiências. Nesta dinâmica, os conhecimentos inerentes à docência nas IES desafiam o professor a relacionar os seus conhecimentos prévios com as novas demandas próprias do Ensino Superior, ampliando assim, o seu repertório de saberes.

Nessa mesma direção, a professora C utiliza na sua prática pedagógica as experiências que adquiriu como aluna a partir das aulas de seus diferentes professores ao longo de sua vida escolar.

(...) a gente não aprende a ser professor de ensino superior, então a gente usa das nossas trajetórias e das lembranças de nossos professores e não só os da formação inicial. (Professor C)

Com base na fala do professor C os docentes constroem uma representação sobre o que é ser professor durante a escolarização. Essa relação é sublinhada por Zabalza (2004) quando o autor afirma que:

[...] nós professores universitários, construímos uma determinada imagem sobre o que é aprender e como se aprende. Talvez tenhamos nos baseado em nossa própria experiência como aprendizes; talvez, à medida que íamos acumulando experiências como docentes, tivemos de modificar algumas das ideias que tínhamos (p. 191).

Percebemos através das narrativas dos professores que o compartilhamento entre pares emerge como um dispositivo importante deste processo.

[...] uma coisa assim que foi primordial é o trabalho com o outro, eu vejo assim, que isso marca muito a minha docência, eu nunca me senti sozinha na docência [...] sempre tive alguém pra me ouvir e eu sempre ouvi alguém. [...] (Professor D)

Vale destacar as considerações de Powaczuk e Bolzan (2008) quando dizem que o processo de reflexão compartilhada é fundamental na medida em que permite a tessitura de ideários e concepções que vão se redesenhando e, dessa forma, criando uma rede de interações que vai sendo produzida, à medida que os participantes desse processo têm a oportunidade de confrontarem seus pontos de vistas em relação aos saberes e fazeres que

produzem cotidianamente, favorecendo assim, o processo de aprender a ser professor.

Pesquisas indicam que há ausência de espaços para o compartilhamento entre pares no contexto das IES, esses espaços de interlocução e de compartilhamento nas instituições de Ensino Superior, em especial nas universidades públicas, são quase que inexistentes.

Nesta investigação as narrativas dos professores reafirmam a necessidade da criação de espaços de inter-formação como elementos capazes de produzir novos sentidos e significados à docência no Ensino Superior. Logo, esta pesquisa indica que o processo formativo se fundamenta também em uma autoformação, isto é, direcionado pelo próprio professor, ou seja, é uma estratégia que é estabelecida a partir das exigências que se fazem presentes no contexto institucional e é mobilizada pela interação entre os sujeitos.

Apontamentos finais

A formação e o desenvolvimento profissional dos professores é uma temática investigada por estudiosos no campo da Educação e nas áreas específicas das licenciaturas que se voltam às pesquisas nesses campos, ainda que, de acordo com Morosini (2001, p. 5), “o tema do professor do Ensino Superior não se constitui área de sólida produção científica”.

As reflexões propostas focalizam na formação de professores das IES, especialmente no que se refere aos processos que geram a aprendizagem docente no Ensino Superior e as ações inter-relacionadas de *autoformação*, *interformação* e *heteroformação*. Assim, através das vozes dos docentes do ensino superior podemos evidenciar que estes professores se formam no engendramento da inter-relação dos processos de auto e de interformação. As ações de formação empreendidas por eles para a consolidação desses processos são as mais variadas, por exemplo, emergem a partir do diálogo com diferentes autores, com os seus pares, com as suas produções através de um processo autodirecionado a partir das exigências contextuais que perpassam o exercício docente deste nível de ensino.

Logo, é possível destacar que as ações de auto e interformação são peculiares da docência no Ensino Superior e estão relacionadas. Diante das demandas emergentes do cotidiano docente os professores buscam através de seus próprios meios conhecimentos que venham a subsidiar suas necessidades para a atuação na docência do Ensino Superior.

Portanto, pensar na formação do professor da IES há que se atentar para a necessidade da criação de políticas públicas e institucionais de formação de professores do Ensino Superior a partir de uma abordagem que valorize o caráter institucional, individual e coletivo da formação. Isto implica na criação de espaços de estudo/reflexão/compartilhamento de

experiências vividas, onde a atribuição de significados transforme as experiências em conhecimento formativo, contribuindo assim para a configuração de novas aprendizagens docentes.

Referências

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei nº 9.394** de 20 de dezembro de 1996: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em 18 de março de 2012.

CASTANHO, M. E. Pesquisa em pedagogia universitária In: CUNHA, M. I. (org) Reflexões e Práticas em Pedagogia Universitária. Campinas, SP: Papiros, 2007.

CUNHA, M. I. Ensino como mediação da formação do professor universitário In: MOROSINI, Marília Costa (org.) Professor do ensino superior: identidade, docência e formação. Brasília: INEP, 2000. p. 45-51

FERRY, G. Pedagogia de la formación. Buenos Aires: UBA. FFyl. Ediciones Novedades Educativas, 2004.

FREITAS, M. T. A. Abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. Cadernos de pesquisa. n. 116, p. 21-39. SP, Julho, 2002.

ISAIA, S. Verbetes. In: MOROSINI, M.C. (org.) Enciclopédia de Pedagogia Universitária. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, v. 2, 2006.

_____. Aprendizagem docente como articuladora da formação e do desenvolvimento profissional dos professores da Educação Superior. In: ENGERS, M. E.; MOROSINI, M. (orgs.). Pedagogia Universitária e Aprendizagem. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007, v. 2, p. 153-165.

MARCELO GARCÍA, C. Formación del profesorado para el cambio educativo. Barcelona: Ediciones Universitarias de Barcelona, 1999.

MOROSINI, M. C. (org) Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação. 2ª Ed. Brasília; Plano Ed., 2001.

POWACZUK, A. C. H; BOLZAN, D. P. V. Docência em caráter substitutivo: lugar de aprendizagem docente no ensino superior. Políticas Educativas, Campinas, v. 1, n. 2, p. 62-74, jul. 2008 – ISSN 1982-3207, 2008.

ZABALZA, M. O ensino Universitario e seus protagonistas. Trad Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, K. M. A Formação Reflexiva de Professores: idéias e práticas. Lisboa / Portugal: Educa, 1993.