

A formação pedagógica continuada dos docentes na universidade: caminhos e descaminhos

Daniela Pederiva Pensin*

Resumo

O texto tem por objetivo discutir a formação continuada de docentes da educação superior. Considera que as ações de grande parte das Instituições de Educação Superior (IES) se caracterizam pelo tratamento isolado, descontextualizado e instrumental da formação docente. Destaca que os paradigmas que orientaram a formação e a atuação docente na educação superior reafirmam o modelo tradicional ou proclamam uma lógica instrumental e utilitarista. Se por um lado acentua-se a exigência da formação docente em nível de pós-graduação, embora prescindida da formação pedagógica, por outro são intensificadas as necessidades de qualificação da formação continuada na IES, para a qual a dimensão pedagógica é considerada imprescindível. Nesse contexto, toma por base os dados originados do levantamento das ações de formação continuada de docentes, bem como das suas práticas, mais especificamente as estratégias de ensino-aprendizagem. A análise indica que as ações seguem uma perspectiva instrumental de formação, mediante iniciativas isoladas e muitas vezes desvinculadas do projeto educativo institucional. Em relação às práticas docentes, os dados evidenciam a prevalência de práticas tradicionais de ensino-aprendizagem, sustentadas pela reprodução de modelos e pelo emprego em massa da aula expositiva. Por fim, ressalta a necessidade de rever o caminho trilhado até o momento e aponta aspectos que podem favorecer a formação continuada de docentes e impactar positivamente os processos de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Formação continuada. Pedagogia universitária. Política institucional de formação docente. Prática pedagógica.

* Mestre em Educação; Professora e Assessora Pedagógica da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc); *Campus* de Xanxerê; daniela.pensin@unoesc.edu.br

1 (DES) CONSTRUINDO CAMINHOS NO SENTIDO DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA CONTINUADA

1.1 PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA E FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA

Por definição, a pedagogia universitária constitui-se em “[...] campo polissêmico de produção e aplicação dos conhecimentos pedagógicos na Educação Superior.” (CUNHA; ISAIÁ apud MOROSINI, 2006, p. 351). Tal campo do conhecimento é recente e reconhecidamente frágil, porém, possui legitimidade e espaço entre as produções de renomados pesquisadores em educação.

Neste campo que se inserem as discussões acerca da formação e da atuação do docente da educação superior, cabe assinalar que o da pedagogia universitária estabelece inúmeras relações e interlocuções com outros campos do saber. Esta multiplicidade de olhares justifica-se pela natureza complexa que a docência assume. Nas palavras de Lucarelli (2002), este campo do saber exige conteúdos específicos de naturezas distintas (científica, tecnológica e artística) orientados para a formação de uma profissão. Inicia-se a discussão em torno do que seja a docência na educação superior e a especificidade que possui como área do conhecimento – pedagogia universitária - e como profissão – a docência.

A docência na educação superior está marcada por uma história que insiste em aproximá-la nos demais níveis da educação, ou então do fazer próprio de cada profissão. Há uma forte tendência em percebê-la como uma espécie de extensão ou continuidade da docência realizada na educação básica. Nesse sentido, a ação docente está vinculada à apropriação, por parte do professor, de um número expressivo de conteúdos que devem ser transmitidos ao aluno em uma relação na qual o professor – mais adulto, maduro e, portanto, capaz – ensina ao aluno. Assim, os pressupostos da docência são os mesmos que orientam o professor da educação básica.

Como de modo geral o foco da Pedagogia é a criança, inclusive por suas origens, a atuação na educação superior deve sofrer algumas adaptações, especialmente de linguagem, afinal, o foco seriam os adultos. Ressalta-se também a herança de ser um campo feminino, uma vez que são as mulheres que, “natu-

ralmente”, educam as crianças; também decorre a percepção da docência como uma vocação, um dom e um trabalho que se faça “por amor” o que prescinde a valorização por meio de remuneração.

As aproximações existentes entre a docência na educação superior e o fazer próprio de cada profissão – um segundo ponto aqui em análise – também colaboram para o que pode-se chamar de afastamento da pedagogia universitária enquanto campo do saber específico, contribuindo com seu desprestígio na Educação Superior. Nesta concepção da docência, ensina quem sabe fazer e é bom professor aquele que desempenha bem a sua profissão, que é bem sucedido em termos de mercado de trabalho. Como assinala Cunha (2010, p. 27):

O fundamental, nesses casos, é dominar códigos de um saber que vem do campo profissional e da tradição com que os próprios atores foram formados, ainda que se façam presentes novas energias advindas das políticas que circundam o tempo e o espaço em que se situam as decisões.

Ocorre que a pedagogia universitária é um campo específico de saberes complexos e a docência neste nível de ensino também se revela complexa e implica conhecimentos e formação específica. “Quando se assume que a perspectiva da docência se estrutura sobre saberes próprios, intrínsecos à sua natureza e a seus objetivos, reconhecemos uma condição profissional para a atividade do professor.” (CUNHA, 2010, p. 20).

Se considerada enquanto campo específico e reconhecida a necessidade de uma condição profissional para a atividade do professor, então cabe perguntar de que modo se dá a formação para a docência na educação superior? Qual o papel das Instituições de Ensino Superior (IES) nesse sentido? Que percepções têm orientado as iniciativas das IES de formação docente continuada?

Primeiramente é necessário que se leve em consideração o fato de que o professor constrói sua identidade a partir de um processo formativo que não é exclusivamente um processo profissional. Isaia (apud MOROSINI, 2006, p. 351) afirma que o processo formativo docente “[...] engloba tanto o desenvolvimento pessoal quanto profissional dos professores envolvidos, contemplando de forma inter-relacionada ações auto, hétero e interformativas.” Desse modo, ao tratar da formação docente continuada, esta tratando-se de processos formativos que envolvem sujeitos e inevitavelmente uma dimensão subjetiva e histórica.

Trazendo o foco sobre a dimensão profissional, justificada pelo objeto em discussão neste texto, busca-se em Tardif (2003) uma proposta de composição do saber docente, proveniente de diferentes fontes: saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais. Do que tratam, exatamente, cada um deles?

Os saberes classificados como da formação profissional (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) dizem respeito, segundo Tardif, ao arcabouço teórico e ideológico da profissão professor e também a algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas “[...] conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa.” (2003, p. 37).

Aos saberes disciplinares é possível adicionar os adjetivos “técnicos e específicos”. Seria, então, os que correspondem aos campos do conhecimento, aqueles que emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes e não propriamente da escola/universidade. Eles raramente são objeto de formação continuada proposta pelas IES e frequentemente são buscados pelo docente no próprio mercado de trabalho ou em capacitações específicas e desvinculadas do exercício da docência. Assim, tanto a IES ao propor sua formação docente quanto o professor ao buscar a especialização técnica imprescindível a sua atuação, colaboram para o alargamento da distância que separa os conhecimentos da docência e da área de formação profissional inicial do professor.

Tardif ainda caracteriza os saberes curriculares, considerados como aqueles que correspondem “[...] aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos de cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares [...]” (2003, p. 38).

Reconhecidos como aqueles que “[...] brotam da experiência e são por ela validados” (2003, p. 39) baseados no trabalho cotidiano do professor e no conhecimento de seu meio, os saberes classificados como experienciais são, juntamente com os saberes disciplinares, aqueles que possuem maior valor do ponto de vista do próprio professor.

Contudo, os saberes da docência “[...] se articulam entre si e definem dependências recíprocas,” como bem alerta Cunha (2010, p. 22). E segue dizendo:

Saberes não são conhecimentos empíricos que se esgotam no espaço da prática, no chamado “aprender fazendo”. Antes disso, eles

requerem uma base consistente de reflexão teórica que (...) favoreça o exercício da condição intelectual do professor. (p. 23).

Retomando duas das questões propostas anteriormente, sobre como se dá a formação pedagógica do docente da Educação Superior e qual o papel das universidades nesse processo, têm-se que a responsabilidade de tal formação foi assumida pelas Instituições de Ensino Superior (IES), especialmente após o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394/96 a qual conceitua a universidade (Art. 52) como sendo o *locus* de formação dos quadros profissionais de nível superior.

Portanto, é função da universidade a formação de seus próprios quadros, ou seja, de seus docentes. Note-se que a legislação trata a formação docente para o ensino superior exclusivamente do ponto de vista de uma titulação mínima a ser requerida do docente. A questão da qualificação didático-pedagógica é ignorada.

Se por um lado acentua-se a exigência da formação docente em nível de pós-graduação, embora esta prescindida da formação pedagógica, por outro são intensificadas as necessidades de qualificação da formação continuada na IES, para a qual a dimensão pedagógica é considerada imprescindível. Ao silenciar sobre a formação pedagógica dos docentes da educação superior, o estado e as políticas de educação contribuem para a falta de legitimidade dos saberes pedagógicos e, nas palavras de Cunha (2010), para o “não lugar” ou a escassa legitimidade dos lugares existentes para a formação pedagógica continuada dos professores da educação superior.

Dessa maneira, não resta alternativa às universidades preocupadas com a qualificação dos processos formativos desenvolvidos em seu interior que não a de responsabilizar-se pela formação continuada dos docentes que nelas atuam. Em princípio, a universidade compõe o espaço da formação dos professores da educação superior (CUNHA, 2010), o que faz em duas direções nem sempre articuladas. A primeira delas, mais institucionalizada e reconhecida, refere-se à formação para a pesquisa, reforçando a concepção de que o ensino exemplar se alicerça na pesquisa e que o professor deve ser um produtor de conhecimento. A segunda, menos legitimada, é a formação para a docência, frequentemente desenvolvida de modo assistemático e desarticulado (da produção do conhecimento e da realidade da sala de aula), na forma de educação continuada.

É interessante que se aponte para o fato de que, apesar deste aparente descompromisso com a formação pedagógica do docente da Educação Superior, acentuam-se as ações de políticas regulatórias que incidem sobre a educação superior. Tais políticas reforçam uma perspectiva neoliberal de apelo à eficiência, eficácia, excelência e qualidade com foco na competitividade entre organizações e países. (FERREIRA, 2008 apud CUNHA, 2010, p. 36).

Iniciativas que proclamam a melhoria da qualidade do ensino frequentemente têm assumido a lógica do mercado e creditado esta mesma lógica ao papel a ser desempenhado pelos docentes, tanto em relação à sua ação cotidiana quanto em relação ao seu processo formativo, principalmente no campo da formação continuada.

É neste contexto que as IES têm procurado alternativas à qualificação de suas ações de formação, ou de seus serviços – dependendo da perspectiva ideológica que assumam. Também se insere aqui o fato de que grande parte de tais ações têm se caracterizado pelo tratamento isolado, descontextualizado e instrumental da formação docente para a educação superior, revelando que os paradigmas que orientaram a formação e a atuação docente na educação superior têm se concentrado na reafirmação do modelo tradicional ou na proclamação de outro pautado em uma lógica instrumental e utilitarista de formação.

1.2 A TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA CONTINUADA: CONSTRUÇÕES E DESCONSTRUÇÕES

Há cerca de 8 anos a Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc) investe na institucionalização de políticas de formação docente continuada. Estes investimentos, que já existiam anteriormente, porém, ainda mais localizados e isolados, deram início também à constituição, em nível institucional, de setores criados especificamente para este fim, qual seja, o de promover a formação pedagógica dos docentes da instituição, assegurando-lhes e aos cursos assessoramento pedagógico.

Inicialmente concentrada nos Núcleos de Apoio Pedagógico (NAPs), a formação pedagógica continuada dos docentes ocorria em cada um dos *campi*

da instituição sem, contudo, manter articulação ou responder a uma política ou programa institucional.

Frequentemente as ações organizadas e desenvolvidas pelos NAPs estavam concentradas na oferta de oficinas (de caráter instrumental por natureza), palestras ou mini-cursos concentrados no atendimento a demandas apontadas pelos próprios professores, indicadas por meio do preenchimento de formulários organizados para este fim.

Cada um dos *campi* da instituição identificava as próprias demandas e propunha as capacitações de acordo com as condições locais. A Unoesc possuía, já nesta época, um documento pedagógico orientador, o Plano de Desenvolvimento do Ensino de Graduação (PDEG). Neste plano, expressava seus princípios e objetivos educativos, orientava sobre o desenvolvimento do ensino nos cursos de graduação e delineava o perfil de docente para atuação nos cursos da instituição. Considerando o foco deste texto, o elemento mais relevante do PDEG era a indicação de constituição do NAP, cujos objetivos previam, entre outros, a oferta de serviços de apoio pedagógico; o oferecimento de programas de capacitação docente: cursos, oficinas didático-pedagógicas e teórico-metodológicas; o desenvolvimento de estágios e pesquisas em Metodologia do Ensino e a preparação da entrada do professor ingressante na sala de aula (UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA, 2002, p. 53).

Com o passar do tempo e a demonstração das fragilidades da formação docente continuada nesses moldes, a Unoesc concentra seus esforços na institucionalização não apenas dos NAPs, mas especialmente de uma política de formação docente continuada que, articulada ao projeto educativo da instituição e desenvolvida a partir de pressupostos, programas e ações comuns a todos os *campi*, pudesse expressar os compromissos da instituição com a qualidade dos processos educativos.

Por este motivo é constituído o Grupo de Trabalho de Formação Pedagógica de Professores (GT Formação Pedagógica) e, paralelamente, a instituição também reestrutura seu projeto pedagógico. Esta primeira iniciativa de institucionalização da formação pedagógica dos docentes contou com a proposição de um documento – Diretrizes para a formação permanente da docência universitária - cujo conteúdo contemplava:

[...] a descrição de pressupostos teórico-metodológicos, sócio-filosóficos e pedagógicos que possibilitem a reflexão sobre as bases

epistemológicas da formação pedagógica do professor, buscando redimensionar, progressivamente, a atuação do docente universitário em sala de aula e seu papel num contexto de mudanças. (Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2004, p. 53).

Apesar de em cada um dos *campi* da Unoesc existir um setor responsável pela formação pedagógica continuada dos docentes e pelo assessoramento pedagógico aos cursos de graduação já naquela época, ainda assim as ações de formação seguiam desarticuladas como também seguiam caminhos distintos os próprios NAPs. Mesmo com a declaração da instituição e o reconhecimento da importância e necessidade de uma política institucionalizada direcionada a orientar e regulamentar a formação dos docentes, os setores desenvolviam ações pautadas em iniciativas pontuais, desarticuladas, frequentemente instrumentais e cujos impactos mostravam-se frágeis e pouco visíveis.

Em 2009, a Unoesc publica uma versão atualizada de seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI). Este documento torna-se, para o trabalho dos setores responsáveis pela formação pedagógica dos docentes, essencial pois configura-se em “[...] instrumento político, filosófico e teórico-metodológico que norteará as práticas acadêmicas da Universidade do Oeste de Santa Catarina [...]” (UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA, 2009, p. 5). Reconhecido e legitimado por professores e dirigentes, o PPI da Unoesc aponta as características essenciais ao exercício da docência universitária, destacadamente:

[...] d) investir no aperfeiçoamento e formação continuada; [...] g) ser criativo e inovador no planejamento, desenvolvimento e avaliação das práticas pedagógicas; h) conceber o ensino-aprendizagem como eixo norteador das competências previstas para cada curso, articulando Ensino, Pesquisa e Extensão; [...] j) conhecer e dominar metodologias específicas da área de conhecimento em que atua como docente; [...] m) ter domínio da avaliação do processo ensino-aprendizagem; n) saber lidar com situações-limite relacionadas a problemas de disciplina e de conflitos intraclasse. (UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA, 2009, p. 25).

A formação dessas características passa então a exercer influência sobre o trabalho dos NAPs e o PPI torna-se o primeiro grande elemento de articulação das ações desses setores na Universidade do Oeste de Santa Catarina.

No ano de 2008 a Reitoria constitui novo grupo de trabalho para a elaboração de um programa de formação docente continuada. A intenção era a de garantir que em todos os campi a formação adotasse um mesmo formato, obedecendo à realização de oficinas, palestras e mini-cursos comuns. A unificação do programa, que se deu exclusivamente por meio da unificação das ações e projetos desenvolvidos, não assegurou a constituição do perfil docente pretendido nem a superação da visão utilitarista, fragmentária e pragmática que a formação pedagógica docente assumiu ao longo do tempo na instituição.

Em 2009, a constituição de um novo Grupo de Trabalho (GT) Práticas Pedagógicas desencadeou a elaboração de um estudo “[...] tendo em conta a elaboração de um referencial metodológico apropriado às demandas contemporâneas de educação no ensino de graduação e, ao mesmo tempo, identificado com a proposta educativa da Unoesc.” (UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA, 2009). A tarefa foi desenvolvida considerando orientações institucionais e a formatação de um projeto articulado aos Projetos Estratégicos Institucionais 2008-2012. Este trabalho, em articulação com os setores de formação pedagógica continuada dos docentes, exerceu grande impacto sobre a formação pedagógica continuada na instituição uma vez que apontou para aspectos centrais relacionados à prática pedagógica cotidiana dos docentes na Unoesc.

O trabalho desenvolvido pelo Grupo ao longo do ano de 2009 é referência para a elaboração de ações destinadas a cumprir as metas institucionais de aprimoramento da qualidade educacional e serviu de ponto de partida para que a Unoesc buscasse, mais uma vez, reestruturar as políticas e práticas de formação pedagógica continuada de seus docentes constituindo e institucionalizando a Coordenadoria Pedagógica da Unoesc em 2010.

A proposta de criação de uma Coordenadoria Pedagógica da Unoesc atende à perspectiva de institucionalização de um segmento que busque dar unicidade e organicidade às ações nos *campi*, com procedimentos comuns visando ao alcance das metas institucionais no tocante ao processo pedagógico em curso e à implementação de práticas pedagógicas inovadoras. A Coordenadoria Pedagógica no âmbito da Reitoria e as Assessorias Pedagógicas, no âmbito dos campi, passam a desenvolver projetos e ações que têm como princípio orientador “Construir um diferencial educativo da qualidade para os cursos de graduação da Unoesc.” (UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CA-

TARINA, 2010). Para dar conta desse princípio, a Coordenadoria propõe-se a atuar em três dimensões pedagógicas, articuladas entre si: dimensão da política institucional da Unoesc; dimensão da gestão e organização dos cursos de graduação; dimensão da gestão do espaço pedagógico em sala de aula.

Retornando aos resultados indicados pelo Relatório decorrente do levantamento de dados realizado pelo GT Práticas Pedagógicas, trouxe um diagnóstico do quadro situacional das práticas educativas empregadas na Unoesc, cuja ênfase de exploração neste momento recai sobre as estratégias de ensino-aprendizagem, ou seja, “[...] aos processos e técnicas que professor e aluno lançam mão para favorecer a condição de ensino e a efetividade da aprendizagem.” (CUNHA apud MOROSINI, 2006, p. 453).

Este recorte justifica-se por dois motivos. O primeiro deles decorre da compreensão de que as estratégias de ensino-aprendizagem são, em última instância, a materialização, e a concretude das percepções, pressupostos, posicionamentos teóricos, políticos e pedagógicos que o professor possui. De algum modo, as estratégias revelam o *habitus* de trabalho dos professores e da instituição.

O segundo motivo está relacionado ao histórico que a formação pedagógica continuada dos docentes construiu na instituição, qual seja, o de processos voltados à instrumentalização, ao utilitarismo e pragmatismo cujas ações tiveram foco, essencialmente, nas estratégias e técnicas de ensino-aprendizagem.

A coleta dos dados referentes às práticas pedagógicas dos professores da instituição ocorreu por meio de um instrumento elaborado pelos participantes do GT Práticas Pedagógicas e encaminhado, como formulário eletrônico, a todos os docentes em atuação na instituição no semestre 2009/1. A análise dos dados contou com a colaboração da área da estatística e, levantadas as informações quantitativas, os dados foram submetidos a uma análise crítico-reflexiva e à construção de generalizações.

Um primeiro resultado a ser explorado, referente à prática da sala de aula, diz respeito à sequência didática empregada pelo professor. Apesar de o planejamento ser um dos itens mais técnicos do exercício da docência, muitos dos professores demonstraram incompreensão quanto ao que é uma sequência didática ou ao que foi denominado “passos da aula”: 22,62% das respostas trouxeram indicações relacionadas a estratégias e recursos e não aos passos da aula sinalizando, muito provavelmente, para uma dificuldade de compreensão so-

bre o que seja uma sequência didática, ou, o que pode ser ainda pior, indicando que há professores que não adotam procedimentos didáticos que demonstrem uma preocupação com a organização didática do processo educativo, caracterizado, então, pelo espontaneísmo. Esta indicação aponta para uma possível fragilidade nas ações de formação docente na Unoesc, quer em foco de ação, quer em política de participação dos professores.

Ainda em relação a essa questão, em outro grupo, com 22,52% das respostas e consideradas como representações da adoção de uma sequência para a aula, constituem-se, basicamente, em um processo de introdução do assunto, de desenvolvimento e de conclusão da aula, com variações quanto ao que se adota para a introdução (contextualização ou revisão da aula anterior) e para o que pode ser caracterizado como conclusão (aplicação prática dos conteúdos, avaliação, conclusão propriamente dita ou resumo).

Tomando especificamente as estratégias de ensino-aprendizagem o Relatório demonstra que “[...] a aula expositiva dialogada é a estratégia mais empregada pelos professores. Considerado o gráfico que compreende 69,1% das respostas, a aula expositiva aparece como opção, em combinação com outra estratégia, em 89% das vezes.” (UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA, 2009, p. 16). A título de exemplificação da dominância da aula expositiva, a pesquisa, enquanto estratégia de ensino-aprendizagem é apontada em 5,24% das respostas.

Esta não é uma realidade restrita à instituição em questão. Chamando a atenção à presença do paradigma tradicional de ensino em nossas salas de aula, Cunha aponta para que “[...] o panorama atual dos cursos de graduação nega, quase sempre, a idéia do ensino com pesquisa. Em geral neles está presente a concepção positivista de ciência, marcada pelas prescrições e certezas. Nesse sentido, a idéia de ensinar resume-se a dar aulas [...]” (2005, p.10).

Estes dados reforçam a compreensão de que a lida com a diversificação das estratégias e, mais do que isso, a superação dos paradigmas tradicionais de ensino, não é fácil. Conforme bem aponta Anastasiou:

[...] entre nós, docentes universitários, existe um *habitus* de trabalho com predominância na exposição do conteúdo, em aulas expositivas ou palestras, uma estratégia funcional para a passagem de informação. Esse *habitus* reforça uma ação de transmissão de conteúdos prontos, acabados e determinados. Foi assim que vivenciamos a universidade como alunos. (2004, p. 71).

É interessante que se retome o aspecto da formação pedagógica continuada do docente construída historicamente pela instituição em questão. Suas iniciativas, construções, desconstruções, rupturas, avanços e limitações no sentido de refletir sobre o quadro delineado a partir da identificação dos dados referentes à prática docente da sala de aula.

Com isso, percebe-se a dificuldade presente tanto em relação à instituição quanto aos professores, de rompimento com o paradigma tradicional de formação e de atuação, com o que se reproduzem e reforçam perspectivas alicerçadas em uma racionalidade instrumental e técnica. Também é curioso constatar que nem sempre há clareza, consciência em relação a isso. Não raras vezes nos deparamos com professores e iniciativas institucionais que sequer identificam tais pressupostos em suas práticas.

1.3 FORMAÇÃO PEDAGÓGICA CONTINUADA: INDICADORES DE CAMINHOS

Sendo a formação para a docência um processo de construção de identidade e envolvendo não apenas a dimensão profissional, mas, também, a pessoal do professor, cabe iniciar a discussão sobre os possíveis caminhos a serem trilhados pelas IES no sentido da formação pedagógica continuada de seus docentes apontando para a necessidade de conhecimento e reconhecimento da história da instituição e do professor.

Sem contradizer os pressupostos defendidos neste texto até aqui, os apontamentos que seguem não têm pretensão alguma de serem tomados como modelo ou indicações infalíveis de processos de formação docente a partir dos quais os problemas estariam resolvidos para IES e professores.

Portanto, os apontamentos que seguem são resultado de reflexões pautadas em minha história pessoal de professora da educação superior, também responsável pelo setor que promove a formação pedagógica na instituição; na história da própria instituição em relevo neste texto quanto aos caminhos que propôs para esta formação; e nas construções teóricas resultantes de pesquisas realizadas em outras IES no país.

Inicialmente é preciso dizer que há um interessante movimento em curso nas salas de aula da educação superior, “[...] há um processo de ruptura de paradigmas no cotidiano da prática pedagógica universitária.” (CUNHA, 2005, p. 107). Tal processo precisa ser considerado a partir do protagonismo docente, ou seja, da consideração de que o professor é o agente principal das decisões e ações no campo (CUNHA, 2005).

Ainda no sentido do protagonismo docente, a formação pedagógica precisa voltar-se a uma forma de colocar os professores em condições de reelaborar seus saberes, inicialmente considerados por eles mesmos como verdades, em confronto com as práticas cotidianas por meio da pesquisa sobre a própria prática, analisando-a em relação aos quadros teóricos obtidos mediante dos estudos realizados ou análise de outras atividades e realidades.

Os saberes pedagógicos são produzidos na ação, por isso a necessidade de formação de um perfil docente reflexivo, capaz do exercício de uma práxis baseada na ação-reflexão-ação. “A especificidade da formação pedagógica, tanto a inicial quanto a contínua, não é refletir sobre o que se vai fazer, nem sobre o que se deve fazer, mas sobre o que se faz.” (HOUSSAYE, 1995, p. 28 apud PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 84).

Para isso os processos de formação da docência no Ensino Superior poderão contribuir não apenas pondo à disposição dos educadores as pesquisas sobre a atividade docente na universidade (configurando a pesquisa como princípio cognitivo de compreensão da realidade), mas também procurando desenvolver pesquisas da realidade institucional, com o objetivo de prepará-los para a atitude de pesquisar suas atividades docentes. Ou seja, trabalhando a pesquisa como princípio formativo na docência (idem, p. 86).

Para o desenvolvimento da docência universitária é fundamental iniciar pelo conhecimento da realidade institucional, procedendo a um diagnóstico da realidade em questão, a qual será considerada como ponto de partida para a proposta a ser posta em ação.

Um segundo aspecto é a abrangência. O coletivo de professores precisa ser atingido para que as mudanças possam ser efetivadas de fato. Embora a abrangência coletiva seja desejada, a adesão deve ser voluntária, pois não se faz mudança por decreto. Terceiro, o tempo. É preciso estabelecer objetivos,

etapas, encaminhamentos, ao longo de um tempo preestabelecido, em relação ao diagnóstico realizado, transformado em metas.

De modo muito apropriado, Cunha (2005) indica algumas condições por ela consideradas facilitadoras para a necessária transição paradigmática no sentido da vivência de experiências de ensino na perspectiva da produção do conhecimento: a existência de uma estrutura de apoio pedagógico institucional; o trabalho coletivo, a troca de experiências, a reflexão conjunta; a possibilidade de experiências planejadas de modo interdisciplinar e, talvez o elemento mais difícil de ser alcançado em tempos de imediatismos e urgências, o entendimento de que mudança é processo.

La formación pedagógica continua de los docentes en la universidad: caminos y descaminos

Resumen

El texto tiene como objetivo discutir la formación continua de profesores de educación superior. Considera que las acciones de la mayoría de las Instituciones de Educación Superior (IES) se caracterizan por el tratamiento de la formación aislada, descontextualizada e instrumental del docente. Enfatiza que los paradigmas que guiaron la formación y el desempeño docente en la educación superior hacen reafirmar el modelo tradicional o asegurar una lógica instrumental. Por un lado se destaca la necesidad de formación de profesores en el nivel de posgrado, aunque prescinde de la formación pedagógica, se intensifican por otro las necesidades de cualificación de la formación continua en las IES, para lo cual se considera la dimensión educativa esencial. En este contexto, se basa en los datos obtenidos de la encuesta de las acciones de formación continua de los maestros y de las prácticas de enseñanza, y más concretamente las estrategias de enseñanza-aprendizaje. El análisis indica que las acciones siguen una visión instrumental de la educación, a través de iniciativas aisladas y desconectadas de los proyectos educativos institucionales. En relación con las prácticas de enseñanza, los datos muestran la prevalencia de las prácticas tradicionales de enseñanza y aprendizaje, con el apoyo de la reproducción de modelos y el uso de clases tradicionales, expositivas. Por último, se destaca la necesidad de revisar el camino recorrido hasta

ahora y sugiere aspectos que pueden contribuir a la formación continua de profesores y un impacto positivo en la enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: Educación continua. Pedagogía universitaria. Política institucional para la formación docente. La práctica pedagógica.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (Org.). **Processos de ensinagem da universidade**. Pressupostos para estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville: UNIVILLE, 2004.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Legislação**. Brasília, DF, dez. 1996.

CASTANHO, Maria Eugênio; CASTANHO, Sergio (Org.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papirus, 2001.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Martins Editores, 2005.

_____. **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, 2007.

_____. **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara: Junqueira & Martins Editores, 2010.

LUCARELLI, Elisa. O assessor pedagógico na universidade: novas propostas para uma didática universitária. In: FERREIRA, Naura; AGUIAR, Marcia Angela (Org.). **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** Campinas: Papirus, 2002.

MOROSINI, Marília Costa. **Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. v. 2.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

Daniela Pederiva Pensin

VASCONCELOS, Maria Lucia M. Carvalho. **A formação do professor do ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2000.

UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA. **Diretrizes para a formação permanente da docência universitária**. Reitoria, 2004.

_____. **Minuta de Criação da Coordenadoria Pedagógica**. Reitoria, 2010.

_____. **Plano de desenvolvimento do ensino de graduação**. Reitoria, 2002.

_____. **Projeto pedagógico institucional**. Joaçaba: Ed. Unoesc, 2009.

_____. **Relatório: Novas metodologias – projetos estratégicos 2008/2012**. Reitoria, 2009.

Recebido em 3 de outubro de 2011
Aceito em 10 de dezembro de 2011