

FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO:

Olhar brasileiro e espanhol

Laurete Maria Ruaro (U. E. do CO/PR) – lauretemaria@yahoo.com.br

Marilda Aparecida Behrens (PUCPR) - marilda@pucpr.br

RESUMO:

Considerando a expansão de oferta do ensino superior decorrente de políticas de democratização do acesso e incentivos à educação privada, emerge uma problemática bastante importante acerca da formação de professores para atuação nesse nível de ensino observando-se, inclusive, os desafios impostos à docência pela organização da sociedade da informação. São inúmeros os desafios que esses profissionais irão enfrentar, dentre os quais a origem heterogênea de seu público-alvo, a pluralidade cultural que os alunos trazem e a organização do trabalho pedagógico na forma de planejamentos educacionais de qualidade. Enquanto a formação inicial do docente acontece em cursos superiores específicos para sua área de atuação e em programas de mestrado e doutorado, nem sempre há enfoque específico para docência, debilitando ou mesmo, negando, a dimensão didático-pedagógica. No sentido de lançar um olhar mais aprofundado sobre os contextos de formação no Brasil e na Espanha, o presente estudo questiona aspectos inerentes a formação continuada possível para dar conta dos desafios contemporâneos na práxis pedagógica, considerando ações já desenvolvidas nos dois países e sinalizando possíveis planos de intervenção. O corpo do trabalho evidencia o contexto formativo inicial e continuado de professores universitários no Brasil. Na sequência é lançado olhar sobre essa mesma problemática na constituição da docência universitária em instituições espanholas, observadas *in lócus* a partir de proposta desenvolvida com fomento da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Palavras-chave: Formação continuada; Ensino superior; Desafios e perspectivas.

FORMATION OF THE UNIVERSITY PROFESSOR: BRAZILIAN AND SPANISH LOOK

ABSTRACT:

Considering the expansion of higher education supply due to policies of democratization of access and incentives for private education, emerges a very important issue regarding the training of teachers to work at this level of education observing, including the challenges posed by the organization to teaching information society. Countless challenges these professionals will face, among which the heterogeneous origin of your target audience, the cultural diversity that students bring and work organization in the form of educational planning educational quality. While initial teacher training happens in higher education specific to their area of expertise and master's and doctoral programs, there is not always specific approach to

teaching, weakening or even denying, the didactic-pedagogic dimension. In order to cast a closer look at the contexts of education in Brazil and Spain, this study questioned aspects inherent in continuing education possible to account for the contemporary challenges in educational praxis considering actions already developed in both countries, indicating possible plans intervention. The body of work shows the initial and ongoing formative context of university professors in Brazil. Following is launched look over this same problem in the constitution of university teaching in Spanish institutions, observed in locus from proposal developed with encouraging CAPES - Coordination of Improvement of Higher Education Personnel.

Key-words: Continuous education; Higher education; Challenges and perspective.

DOI: 10.28998/2175-6600.2014v6n12p38

1. Introdução

O cenário educacional contemporâneo é alvo de grandes discussões no que se refere às políticas educacionais, principalmente de investimento financeiro e avaliação. Há pesquisas, também, sobre o contexto de formação de professores, geralmente, direcionadas à docência na educação básica. Entretanto, o olhar para a formação inicial e continuada dos profissionais para a educação superior mereceu pouco aprofundamento nas últimas décadas. No sentido de pensar a formação desse docente responsável pela educação profissional no nível da graduação é que se estendem as elucubrações desse texto.

Conforme Nóvoa (1995) observa-se, nas questões referentes à profissionalização do professor, um paradoxo bastante importante que vai desde a desvalorização do seu *status*, devido às condições precárias e baixos salários, até a elevação, no imaginário, de que por meio da ação docente se pode superar deficiências sociais. Essa condição está presente em todos os níveis de ensino e se generalizando em muitos países do mundo devido, dentre outros fatores, a uma crescente ação de valorização da pesquisa em detrimento de práticas pedagógicas em sala de aula.

Nesse contexto, cabe chamar a atenção para a confusão e fragilidade que se delega à consolidação de diretrizes de trabalho e valorização a uma categoria

Debates em Educação

profissional que ainda não legitimou sua identidade e que participa muito pouco das decisões políticas acerca do cenário, das iniciativas e das propostas para educação tomadas pelo governo. Não obstante, cabe ressaltar que ainda o professor de nível superior participa mais das discussões sobre as diretrizes políticas do que o professor da educação básica, sem, entretanto, ter uma representatividade garantida na tomada de decisões. Sobressai-se, então, outro problema, explicitado por Nóvoa (1995), referente à racionalização e à privatização que se efetivam como controle externo sobre a educação no sentido de imprimir um *lócus* mercadológico às ações educacionais.

Com a intenção de vislumbrar um lugar seguro para pensar a identidade do professor de ensino superior frente aos seus percursos formativos, essa pesquisa desenvolvida em conjunto com profissionais da educação superior espanhola e brasileira, busca por meio de sinalizações do modelo da universidade no Brasil e na Espanha, questionar a real formação continuada necessária para dar conta dos desafios que emergem na sociedade da informação. Num primeiro momento serão analisadas ações desenvolvidas pelo governo brasileiro e pontuadas, na sequência, diretrizes para formação do professor universitário na Espanha comparando os sistemas para, então, pensar estratégias mais significativas na formação continuada.

2. O contexto formativo no Brasil

No Brasil, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394, datada do ano de 1996, a formação de professores para o ensino superior se dará em cursos de pós-graduação, prioritariamente de mestrado e doutorado. A legislação não faz menção específica aos currículos dos cursos ou à formação didática para atuação. O mesmo ocorre no decreto 142/2001 do Conselho Nacional de educação que dispõem sobre o funcionamento de cursos de pós-graduação.

Debates em Educação

Também, diferente de modelos instituídos para a educação básica, mesmo dos de formação em serviço¹, não há designações ou diretrizes que sinalizem modelos de formação continuada para essa categoria de professores que lecionam nas universidades, não obstante, haja uma grande cobrança pela manutenção de padrão quantitativo de produções para cumprir com determinações de órgãos de fomento e pesquisa exigindo dos profissionais empenho na ação de produções que dê visibilidade às suas ações no cenário da investigação científica.

Nesse contexto, a demanda por produtividade docente torna-se parte de um cenário de racionalidade técnica que vem se instaurando junto a uma lógica de privatização da universidade (NÓVOA, 1995) que fortalece, no país, intencionalidades de organismos de financiamento externo como é o caso do Banco Mundial que vislumbra políticas que aproximam muito o modelo escolar das organizações de empresas seguindo-se ponderações designadas pela lógica do mercado muito mais do que das necessidades educacionais que se põem a favor do desenvolvimento da cidadania e do processo de humanização do ser. Observa-se aqui uma forte tendência à adoção e reprodução do modelo universitário norte-americano que privilegia o contexto do mercado e ações voltadas a uma política empresarial nas instituições de ensino.

Os programas de pós-graduação, nos quais são formados os profissionais que atuarão na docência dos cursos de graduação, organizam-se a partir dessas orientações de satisfazer as cobranças referentes à quantificação de produção e nem sempre se preocupam com a formação pedagógica do profissional que se envolverá com as atividades, também, de ensino e de extensão. Observa-se aí uma grande cisão entre os pilares constituintes da universidade: a supervalorização da pesquisa em detrimento de atividades de ensino e de extensão, como se houvesse possibilidade de dissociá-las sem causar prejuízo ao processo educacional. Esse aspecto de dicotomizar as ações de ensino, pesquisa e extensão é um dos principais fatores de fragmentação

1. A formação em serviço pode ser caracterizada como uma estratégia governamental para sanar déficits no processo de formação inicial dos professores provendo o processo formativo quando da inserção do profissional na carreira do magistério.

Debates em Educação

de uma ação educacional pautada em princípios complexos que permitem a formação integral do estudante.

Nesse contexto, é reforçado o imaginário que perdura de que para lecionar na universidade basta assegurar habilidades de pesquisa e publicação devido ao encaminhamento nos cursos de especialização a ações especificamente voltadas à participação na divulgação de materiais científicos como artigos em seminários e revistas especializadas.

As ações voltadas à formação continuada, nesse modelo, apresentam-se de forma isolada e em ações individuais dos pesquisadores que não se empenham muito em organização de coletivos aprendentes, exceto pelo movimento de grupos de pesquisas no interior das universidades e algumas ações isoladas de instituições que oferecem programas regulares de aprimoramento das práticas profissionais.

3. O modelo espanhol de formação de docentes para o ensino superior

A Espanha impõe uma diferenciação específica entre professores categorizando-os como docentes universitários e não universitários. E a legislação maior que traça diretrizes para a formação de professores, a Reforma Logse (Lei orgânica de ordenação geral do sistema educativo), designa determinantes referentes à organização, currículo e requisitos da formação docente. Observa-se, também, nesse país, uma crescente atenção destinada aos índices de produtividade dos professores do ensino superior, principalmente no que se refere às contribuições práticas de suas pesquisas à esfera social.

O professor de ensino superior recebe formação específica para essa função no nível de pós-graduação, em que se oferecem mestrados e doutorados especializados em pesquisa e inovação para profissionais que desejam seguir carreira acadêmica. Outro diferencial do sistema universitário espanhol é de que a maioria da oferta ocorre por meio de instituições públicas presenciais ou a distância, sendo o percentual de universidades privadas significativamente menor.

Debates em Educação

A organização da vida acadêmica espanhola ocorre, após a Declaração de Bolonha² de 1992, de três ciclos de estudos, iniciando-se com a formação acadêmica regular sendo continuada pelo mestrado (grau *master*) para culminar com estudos de doutoramento com defesa de tese. Embora a formação para professor de ensino superior inicie no curso de graduação, para lecionar na universidade é necessário concluir o nível de doutorado observando facultativo estágio de docência nessa etapa. O ofício docente nas instituições universitárias se dá pelo sistema de cátedras disciplinares sendo que os demais professores assistentes contribuem e, ao mesmo tempo, aprendem com os titulares das disciplinas.

Observa-se que as políticas públicas espanholas determinam bastante marcadamente o papel crucial do professor de ensino universitário na sociedade sem, entretanto, definir como necessária sua formação pedagógica. A esse respeito Munõz (2011) menciona que “o professorado geralmente está apto ao conteúdo científico da matéria que ensina e investiga, porém, é muito escassa ou nula, sua atitude a respeito da formação de como transmitir e compartilhar o conhecimento com o aluno”. Ou seja, a formação geralmente aprofunda a necessidade de constituir pesquisadores e teóricos sem demarcar espaço para formação didática.

O EEES – Espaço Europeu de Educação Superior regulamentado pela convenção de Bolonha exige das instituições de ensino cuidado no que se refere ao processo de trabalho didático pedagógico dos professores. Não havendo políticas para formação inicial desse profissional direcionada para o trabalho didático, cabe às instituições de ensino superior desenvolver ações internas que estimulem e favoreçam o processo de aprendizagem docente ao longo da carreira.

Pode-se citar como exemplos os programas das Universidades Autônoma, Universidade Nacional de Educação a Distância - UNED e Universidade de Sevilha. A primeira conta com rede interna de serviços que oferece cursos de capacitação e

2. A Declaração de Bolonha, assinada por 29 países europeus tem por finalidade integração, convergência e renovação do sistema universitário a partir das diretrizes de promoção da cooperação européia; subdivisão entre graduação e pós-graduação; promoção de um sistema de créditos para reconhecimento de títulos e ênfase no desenvolvimento curricular. (OLIVA, 2012)

Debates em Educação

fóruns virtuais de discussões para o fortalecimento do processo de formação continuada.

A segunda universidade citada, Universidade Nacional de Educação a Distância, conta com o IUED – Instituto Universitário de Educação a Distância. Esse instituto está organizado em duas linhas de ação: uma de pesquisa e produção de material didático e outra de formação de professores. O plano de formação de equipes docentes e de tutores se faz em três linhas de ação, são elas: plano de incorporação de docentes e tutores (uma vez que essa universidade oferta educação a distância) em que os profissionais são apresentados e incorporados à filosofia da instituição; formação inicial com formação didática e pedagógica e, continuamente, desenvolvimento profissional. Esse programa se faz tanto na modalidade presencial como à distância ou semipresencial, conforme disponibilidade do docente.

A Universidade de Sevilha, nosso terceiro exemplo, desenvolve plano de formação inicial e continuada valendo-se da estratégia de organização de pares de pesquisa e investigação em que são agrupados professores mais experientes com os iniciantes. Nesse sentido, há esforço de que se motive ambos os profissionais tanto no aprofundamento teórico como na inovação e busca por estratégias pedagógicas sempre mais eficazes.

Contudo, é interessante lembrar que o processo de formação continuada de professores depende, sim, de estímulos externos e de oferta de possibilidades de desenvolvimento. Entretanto, a motivação interna do professor é o fator que certamente contribuirá para efetivo processo de desenvolvimento profissional com vistas à inovação e superação das dificuldades encontradas no processo pedagógico.

Portanto, o que se pode fazer é desenvolver propostas diferenciadas que possam atrair os diferentes perfis de professorado fazendo com que a coletividade gere forças perante as ações isoladas de formação, contribuindo dessa forma para maiores condições de enfrentamento dos problemas educacionais da contemporaneidade. Pois, por meio da efetivação de um processo de comunicação

Debates em Educação

entre os docentes, outras áreas da universidade podem ser beneficiadas, entre elas a prática em sala de aula.

4. A formação pedagógica e a sociedade da informação

No contexto atual, em que a informação ganha papel de destaque nas relações sociais e que se geram espaços tecnológicos para otimização da disseminação dessa produção, cabe ao processo de formação profissional na academia se voltar para os desafios que esse contexto apresenta. Mais do que utilizar a tecnologia disponível cabe aos professores mediar situações de investigação e produção de conteúdo a partir da informação veiculada, afinal, as práticas sociais atuais se fazem nessa tecnologia que pode contextualizar as situações de aprendizagem.

É importante discutir, num primeiro momento, que a informação e o conhecimento são conceitos diferentes e que o estudante está inserido num mundo informacional. Isso significa que muitas vezes nossos alunos não estão preparados para usufruir do mundo da informação e acabam sendo usurpados por esses nichos perdendo-se no processo de construção do conhecimento. Faz-se necessário um processo de leitura menos linear do que é produzido acionando-se estratégias críticas de seleção e interpretação dos discursos e propriamente a produção de novos discursos menos conturbados e apoiados no conhecimento que se faz da seriedade no tratamento dos dados.

Dessa forma, mais que utilizar dos canais de informação para dinamizar as aulas, produzir estímulos e provocar a atenção dos alunos, cabe aos professores problematizarem os canais de informação e as mensagens por eles disseminadas para que o aluno desenvolva senso maduro de interlocução com esses canais. Nesse processo o professor precisa estar aberto aos diferentes meios dos quais se recebe informação a respeito do que se ensina e discute no cotidiano acadêmico.

Esse processo, no entanto, exige dos docentes mais do que conhecimento das tecnologias, exige uma postura didático-pedagógica crítica frente a esses canais.

Debates em Educação

Esse, talvez, seja o maior desafio da didática contemporânea: mediar os processos de disseminação da informação a fim de que a tecnologia ultrapasse o lugar de encantamento e ocupe papel pedagógico. Pois, mais do que para ilustrar contextos, a técnica pode ser instrumento de alienação na aprendizagem caso não seja tratada da maneira necessária.

O cenário contemporâneo impõe, ainda, marcas indelévels de um projeto capitalista de formação superespecializada para determinados fins econômicos que se fazem em determinados períodos históricos; essa condição é passível de levar a uma formação pragmática e fragmentada alimentando o mecanismo do capital pela produção de mão-de-obra alienada e descartável. Conforme Santos (2010, p.65) “o mercado do ensino superior pôde autodesignar o seu produto como universidade sem ter de assumir todas as funções desta, selecionando as que lhe afiguraram fonte de lucro e concentrando-se nelas”.

Dessa forma há uma perda ou falta de clareza da função da universidade fazendo-se presentes modelos de formação aligeirados que causam prejuízo ao desenvolvimento de um processo de formação universitária adequado ao ensino crítico e sustentado por bases científicas aprofundadas a partir de pesquisas e experiências de ensino e aprendizagem pautadas nos princípios de uma pedagogia responsável.

Assim, segundo Santos (2010, p.66) “a luta pela definição de universidade permite dar à universidade pública um campo mínimo de manobra para poder conduzir com eficácia a luta pela legitimidade”. Ou seja, as pressões externas acabam por determinar, muitas vezes, os caminhos que se percorrem fragilizando o processo de autonomia e de demarcação de território genuíno de produção. Defende-se, aqui, que um dos mecanismos possíveis de superar essa crise seria o fortalecimento interno da instituição por meio de processos de aderência a uma proposta marcadamente fortalecida de produção acadêmica.

Essa proposta só se fará com sucesso quando todos os profissionais desse espaço entenderem as limitações e necessidades de ruptura e superação de

Debates em Educação

paradigmas pouco consistentes ou impostos pelo domínio do mercado. Um processo de formação continuada coerente com as aspirações de uma universidade solidificada seria um dos projetos possíveis para superação da fragmentação de ideais e atitudes que levam a um prejuízo educacional pela fragmentação e, conseqüente, fragilidade.

Nesse contexto, a sociedade da informação torna-se aliada quando permite às instituições se valerem de recursos para potencializar a livre veiculação de informação e promover o debate e discussão para redimensionamento crítico acerca da condição que se impõe de refém do capital e das relações de trabalho fragmentadas. É possível à universidade se constituir em *lócus* de produção e disseminação de conhecimento crítico por meio do fortalecimento interno e coerente de seus profissionais e políticas.

5. Possibilidades de formação a partir da análise dos dois contextos

Analisando o contexto em que se coloca a organização da sociedade da informação e da rapidez com que se instauram movimentos que redefinem constantemente as necessidades de comunicação e de estabelecimento de relações, é inegável a necessidade de pensar espaços de formação continuada para o docente universitário que ultrapassem a lógica produtivista e que fortaleçam os laços entre pesquisa, ensino e extensão no sentido de não ceder a um processo de internacionalização mercadológica esquivando-se da possibilidade de potencializar a produção do conhecimento comprometido com a ética e criticidade, ao mesmo tempo em que se responda às exigências da sociedade no que se refere à formação de profissionais capacitados para os desafios que impõem o processo complexo de mundialização.

Conforme Barnett (2002), cabe à gestão das instituições de ensino superior organizar estruturas de cooperação a fim de que não haja fragmentação nem centralização nas tomadas de decisões referentes às diretrizes operacionais e educacionais a fim de prover coerência no que se refere à finalidade educativa da

Debates em Educação

universidade pois, “em meio às incertezas epistemológicas e ontológicas da supercomplexidade, a intenção de um dirigente de situar a universidade de tal modo que produza o maior efeito possível, tem que ser própria de um epistemólogo e de um ontólogo em exercício. E esse papel não é para os pusilânimes” (BARNETT, 2002, p.149). Cabe, então, atribuir maior participação política de todos os educadores a fim de que a coletividade faça parte ativamente das construções institucionais que aportarão maior credibilidade e fortalecimento interno para resistir a pressões externas.

Foram muitos os avanços significativos no que se refere à formação continuada de professores nas últimas décadas. Imbernón (2009, p.7) menciona que dentre eles podem ser citados “a crítica rigorosa à racionalidade técnico-formativa, uma análise dos modelos de formação, a crítica à organização da formação de cima para baixo, a análise das modalidades que provocam maior ou menor mudança, a formação próxima às instituições educativas, os processos de pesquisa-ação, como processo de desafio e crítica, de ação-reflexão para a mudança educativa e social”.

Observa-se, novamente, um avanço maior das instituições de formação do professor para o ensino básico e uma maior inércia dos modelos formativos pertencentes às universidades, nas quais ainda há resistência a esse tipo de proposta e maior movimento de formação isolada e individual. Não obstante, práticas de formação linear por meio de oficinas pragmáticas com cargas horárias específicas para atribuição de valor aos conteúdos ensinados também não sejam o ideal de formação coletiva.

Segundo Imbernón (2009) há que se pensar, para além dos conteúdos a serem ensinados, a forma com que se organizará a situação de ensino. Assim, em modelos de formação do docente universitário, há que se considerar novos cenários que permitam uma formação permanente condizente ao seu papel social e às suas atribuições frente à produção e disseminação de conhecimentos na sociedade ao mesmo tempo em que se respeite o estilo de aprendizagem de cada docente e o faça trabalhar colaborativamente.

Debates em Educação

Cabe, então, o questionamento sobre qual o modelo pedagógico mais adequado ao perfil profissional docente universitário, considerando-se, aqui, imprescindível também o processo de formação coletiva uma vez que o conhecimento se faz por meio da discussão e da mediação – processos esses fragilizados em empreitadas de formação individual. Para tanto, há que se pensar programas mais reflexivos “em cujo âmbito o(a) formador(a) ou assessor(a) é mais um diagnosticador de obstáculos formativos e em que provavelmente a vertente contextual, diversa e pessoal do professorado tem muito a dizer e contribuir” (IMBERNÓN, 2009, p.17).

Esse tipo de atitude possibilita melhor posicionamento e reflexão acerca de procedimentos adotados, por exemplo, na ação docente referentes à metodologia ou avaliação; na pesquisa, contribui para que se efetivem ajustes necessários no que se refere a procedimentos e análises que, coletivamente poderiam ser mais bem direcionados. Dessa forma, as ações de formação continuada acontecem a partir do contexto dos desafios inerentes à práxis do professor.

Possibilitar discussões sobre o que ensinar e o que aprender no âmbito da docência e da formação continuada. Frente às mudanças no cenário mundial em que a transmissão do conhecimento não é mérito apenas do professor, mas, sim, de uma rede maior de informação e comunicação em que os processos de inclusão ou exclusão social podem ser possibilitados pela forma com que a educação é ministrada, uma nova forma de pensar a educação se faz imprescindível.

Essas são ações que devem advir de grupos de professores e se consolidarem em políticas institucionais internas, fortalecidas no âmbito da gestão para que não se tornem via de tentativa isolada de fortalecimento interno. Para tanto, há que se superar a crise de hegemonia da universidade mantida, em certa medida, por uma atitude oligárquica de algumas instituições e profissionais menos familiarizados com um contexto de inovações em que se pode gerar conhecimento e inovações com os pares a fim de se estabelecer controle menos individualista do processo de trabalho (IMBERNÓN, 2009) por meio da diminuição da fragmentação e desvalorização das ações de profissionalização da classe.

Debates em Educação

Imbernón (2009) ainda menciona que são pilares constituintes de um processo efetivo de formação permanente reflexão sobre a prática; maior autonomia no processo de formação; foco maior no processo de aprendizagem que no ensino; comunicação entre pares; atualização científica, técnica e psicopedagógica; organização de cultura colaborativa e mudanças no contexto da hegemonia da universidade. Ou seja, uma formação centrada nas necessidades que emergem do contexto em que ocorre a formação com estratégias colaborativas de aprendizagem que fazem dos professores em formação, agentes da construção de seu conhecimento no sentido de alcançar inovação pedagógica.

A respeito do perfil do profissional da educação superior, a quem se destinam os esforços de formação continuada, Behrens (2009, p.57) menciona que existem quatro grupos representativos na universidade brasileira

- 1) profissionais de variadas áreas do conhecimento e que se dedicam à docência em tempo integral;
- 2) profissionais que atuam no mercado de trabalho específico e se dedicam ao magistério algumas horas por semana;
- 3) profissionais docentes da área pedagógica e das licenciaturas que atuam na universidade e, paralelamente no ensino básico (educação infantil, ensino fundamental e (ou) ensino médio);
- 4) profissionais da área da educação e das licenciaturas que atuam em tempo integral nas universidades.

Observa-se, nesse contexto, uma gama bastante diversificada de perfis profissionais que trazem, para o processo de ensino e aprendizagem na universidade, experiências muito plurais a partir da especificidade da atuação de cada professor. Essa diversidade faz com que esses profissionais contribuam, cada qual a seu modo, para o fortalecimento do processo técnico-científico de formação do alunado. Entretanto, por outro lado, evidencia um problema bastante singular que se refere à aderência de um processo de formação continuada que atenda a todas as condições desses professores e que não se faça massificado, tornando as ações formativas pouco efetivas no desenvolvimento pessoal e profissional de cada sujeito envolvido.

Debates em Educação

Conforme Vasconcelos (2009), no que se refere a processos de capacitação docente, há necessidade de se prover aspectos referentes a quatro esferas: técnico-científica; prática; pedagógica e política. A primeira se reporta ao conhecimento inerente à área de atuação do professor que precisa constantemente ser atualizado frente à dinâmica social a que pertence, principalmente quando se trata de um momento em que o advento das tecnologias é fator propiciador dessas transformações. O aspecto da formação prática está associado à experiência de atuação na área em que se ensina na universidade, e favorece uma melhor projeção aos alunos do que se está ensinando. Esse aspecto se faz da aproximação do professor com seu campo de atuação social. Em relação à formação pedagógica, é ela que garantirá coerência no planejamento de ações didáticas capazes de contextualizar os aspectos técnico-científicos com a prática inerente a cada profissão; a formação pedagógica é indispensável para que metodologias adequadas sejam mobilizadas em prol do desenvolvimento eficiente dos objetivos educacionais a que se propôs o plano de ensino e facilita um processo avaliativo em que a aprendizagem será elemento para superação dos *déficits* do processo de ensino. O elemento político garantirá a ética desse processo no espaço acadêmico.

Considerando o perfil dos professores sugerido por Behrens (2009), é possível observar, no mesmo espaço de trabalho, profissionais que possuem um dos aspectos de formação sugeridos por Vasconcelos (2009) mais bem aprofundado. Por exemplo, profissionais que atuam no mercado e praticam algumas horas de docência se aproximam muito do que se quer de uma formação prática, uma vez que se encontram envolvidos em ações diretas no mercado de trabalho. Profissionais docentes no ensino básico também possuem evidenciado o aspecto da formação prática; assim como os docentes específicos da área pedagógica e das licenciaturas possuem maiores habilidades didáticas. Dessa maneira, todos os perfis profissionais podem agregar valor quando se pensa um processo colaborativo de formação continuada.

6. Modelos de formação docente

A fim de garantir maior aderência e, ao mesmo tempo, respeitar os aspectos de maior autonomia e comunicação entre pares, sugeridos por Imbernón (2009), o ideal seria disponibilizar grupos de estudos multidisciplinares que poderiam aproveitar as experiências docentes para potencializar a troca de experiências e avançar no sentido de fortalecimento do discurso acadêmico para formação de profissionais capazes de integrar conhecimentos.

Para além dos grupos de pesquisa tradicionais em que pares da mesma área de atuação aprofundam, discutem e avançam na produção do conhecimento técnico-científico, esses grupos multidisciplinares permitiriam maior aderência nos projetos de trabalho com professores de diferentes áreas que, por meio de atitudes colaborativas, poderiam suprir a necessidade de formação continuada nos aspectos sugeridos anteriormente. A diversidade de olhares garantiria maior contextualização da problemática educacional e posicionamento crítico sobre os processos de formação na academia.

Outra estratégia positiva para garantir maior interconexão entre as ações de ensino, pesquisa e extensão são projetos organizados e desenvolvidos sob a perspectiva da pesquisa-ação. Esse modelo de pesquisa permite que a pesquisa seja aplicada a contextos sociais que imediatamente terão retorno, que pode vir por meio de ações extensionistas. A pesquisa-ação permite maior envolvimento do pesquisador com os problemas existentes na comunidade e faz com que a universidade se aproxime da sociedade e que trabalhe com o foco no desenvolvimento social desta. Pois, conforme Zabalza (2004, p.108) “ser bom pesquisador é, de fato, importante, porém, não substitui, nem se iguala (seja em objetivos, habilidades, mentalidade, atuações específicas, seja em conhecimentos necessários) ao fato de ser professor. [...] ter um alto nível de excelência como pesquisador não garante que a prática docente seja igualmente um sucesso”. A pesquisa-ação aproxima o pesquisador do contexto prático e pode contribuir para efetivação de uma comunicação didática mais precisa.

Debates em Educação

Para tanto, o trabalho coletivo é de fundamental relevância para garantir desenvolvimento, conforme Zabalza (2011) a qualidade educacional é um processo coletivo e para que haja qualidade nos processos formativos há necessidade de que a instituição se organize em bom funcionamento impulsionando esses processos.

O modelo de formação em rede seria outra sugestão provável de sucesso nos processos coletivos de formação. Segundo essa tendência, todos os sujeitos de formação estão conectados por meio de ações que favoreçam o desenvolvimento do conhecimento e colaborativamente se produzem novos elementos que sucedem o que estava até então estabelecido. Já existem nas universidades espaços para esse tipo de ação formativa, os ambientes virtuais de aprendizagem. O que ainda falta, entretanto, são modelos didáticos que façam fluir essa ferramenta a fim de que todos os professores participem de forma responsável dessa investida. Retoma-se, então, à proposta de Imbernón (2009) de contextualizar as situações formativas a partir dos desafios reais da carreira docente a partir de um mediador menos instrutor e mais propositor de problemas a serem discutidos e resolvidos.

6. Considerações finais

Historicamente, os processos de formação inicial e continuada dos professores universitários se configuram em uma condição de ausência de políticas e diretrizes definidas. Essa situação se configura como um ponto frágil na consolidação de um processo de educação acadêmica comprometida com aspectos, principalmente, pedagógicos da formação universitária. Os profissionais da educação superior, advindos das mais diversas áreas do conhecimento, possuidores de saberes técnico-científicos, geralmente não dominam os conhecimentos didáticos necessários para planejamento da ação educativa.

Observa-se, entretanto, tanto no Brasil como na Espanha, um cenário em que as instituições de ensino superior lançam timidamente programas internos de fortalecimento da docência. Zabalza (2004) menciona que, principalmente após a

Debates em Educação

Declaração de Bolonha, as universidades espanholas estão começando a pensar contextos de formação continuada que garantam prática educativa de melhor qualidade.

Nesse contexto, emergem possibilidades de organização de programas inovadores que se constituem como nichos de discussão, reflexão e produção de novos saberes necessários à docência. Exemplo deles são os grupos de estudos multidisciplinares que vão além do aprofundamento técnico-científico garantindo, também, formação nos aspectos referentes à prática, além dos pedagógicos e políticos que fazem parte de um contexto mais complexo de educação.

Essa mudança de paradigma nos processos de formação continuada dos professores universitários, porém, precisa se fortalecer institucionalmente por meio de incentivos da equipe gestora a fim de que haja possibilidades de continuidade e permanência, e se consolide enquanto política interna coerente com os interesses do projeto pedagógico institucional. Caso contrário, a universidade continuará medindo forças entre os diversos departamentos, com a instituição e com políticas externas endossando uma crise de hegemonia já bastante eloquente nesse cenário.

O que se pretende é que a partir da aderência às propostas de formação continuada e da coesão interna, as políticas universitárias tornem-se fonte para recuperar a legitimidade desse espaço a fim de que as diretrizes externas encontrem ações de resistência possíveis em relação a contextos que não acenam para a condição de autonomia acadêmica. Pois, conforme Zabalza (2011, p. 401) “a superação dos problemas de formação dependem em parte das políticas e em parte do trabalho dos técnicos que as desenvolvem. Precisamos de melhores políticas universitárias, mas precisamos, igualmente, de professorado disposto a assumir suas responsabilidades”.

A sociedade globalizada exige que a universidade organize respostas rápidas para a formação de um novo perfil de alunos, integrados às tecnologias emergentes ao mesmo tempo em que responsáveis pelo espaço ao qual pertencem. Para essa formação se exige mais do que uma prática de ensino linear e instrucionista. Há que se pensar na complexidade de relações imbricadas no ato de ensinar e de

Debates em Educação

aprender para esse cenário controverso da era da informação. O profissional capaz dessa educação complexa é aquele que compreende e apreende os saberes, bem como a forma como eles devem ser ensinados a cada tempo, de acordo com as mudanças sociais. Assim, a formação continuada dos docentes do ensino superior torna-se condição essencial para o desenvolvimento da identidade docente e de uma cultura universitária capaz de subsidiar movimento consciente contra a condição de crise em que se encontra o ensino superior.

Observa-se que há investimentos e algumas políticas de fomento ao desenvolvimento do ensino superior nos dois países pesquisados, dentre elas oferta de bolsas de estudo a alunos e professores pesquisadores. Não obstante no Brasil as intenções voltadas à valorização da inclusão na rede privada sejam mais recorrentes nos últimos anos, existe uma expansão significativa das instituições desse nível de ensino. Entretanto evidencia-se que, tanto na Espanha como no Brasil, há necessidade de se institucionalizar políticas internas que fortaleçam as ações de formação continuada dos docentes no sentido, também, de avançar em temáticas que superem a qualificação técnico-didática e que impulsionem o processo de profissionalização docente.

7. Referências

BEHRENS, M. A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, M. (org). **Docência na universidade**. 10ed., São Paulo: Papirus, 2009.

_____. Docência universitária: formação ou improvisação? In **Revista Educação**, Santa Maria, v.36, n.3, p.441-454, set/dez, 2011

BARNET, R. **Los limites de la competencia** – el conocimiento, la educación superior y la sociedad. Barcelona: Gedisa, 2001.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

NÓVOA, A. **La profession enseignante em Europe**: analyse historique et sociologique. Projeto PCHS/C/CED/908/95.1995 (Mimeo).

Debates em Educação

MUNÓZ, F.I. La formación pedagógica del docente universitario. **Revista Educação**, Santa Maria, vol. 36, n.3, p.387-396, set/dez 2011.

OLIVA, A.DE J. **Contemplando Bolonia**: una década de acontecimientos en la formación del espacio europeo de educación superior. Madrid: UNED, 2012.

RUIZ-RIVAS, C. *et al.* – National Reports 2004-2005: Spain. In BOLOGNA-BERGEN Summit 2005 - **Towards the European higher education area: Bologna process national reports 2004-2001**. <http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/Spain/National_Reports-Spain_050114-Sp.pdf >

VASCONCELOS, M.L.C. **A formação do professor do ensino superior**. Niterói: Intertexto; São Paulo: Xamã, 2009.

ZABALZA, M.A. **La enseñanza universitaria**: El escenario y sus protagonistas. Madrid: Narcea, 2004.

_____. Formación Del profesorado universitario: mejorar a los docentes para mejorar la docência. In **Revista Educação**, Santa Maria, v.36, n.3, p.397-424, set/dez, 2011.