TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: REPENSANDO A DOCÊNCIA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Patrícia do Amaral Comarú – PUCRS/UNIFRA – patcomaru@unifra.br[1]

Há o reconhecimento em prol da necessidade de se instaurar um processo de profissionalização docente nas Instituições de Ensino Superior (IES), não apenas aos professores que nelas ingressam, mas como possibilidades continuadas de reflexão, sistematização de estudos e busca coletiva de alternativas e/ou estratégias de mediação para o fazer pedagógico, independente da área de atuação e formação profissional dos professores.

O trabalho de pesquisa centrou-se na discussão acerca da problemática do desenvolvimento profissional docente, enquanto possibilidade de se repensar a sua dimensão formativa, no contexto da Educação Superior, a partir da seleção e pesquisa em fontes bibliográficas.

Dentre os autores que subsidiaram tal pesquisa, destacam-se Bertrand (2001), Contreras (2002), Isaia (2003), Marcelo García (1999), Mosquera (1976), Ramalho (2003), Tardif (2002) e Zabalza (2004).

Assim, ao reconhecer o exercício da docência como atividade profissional, confirma-se o equilíbrio de importância necessária tanto à prática, quanto ao domínio da especialidade, visto que requer uma preparação direcionada a esse exercício, tendo em vista os conhecimentos e as habilidades, vinculados ao desempenho adequado de suas competências.

Tendo como princípio de que exercer o ofício docente é uma atividade interativa, realizada entre sujeitos, faz-se referência à profissionalidade da docência, já que esta se volta às possíveis aprendizagens dos alunos, a partir da própria mediação enquanto professores.

As práticas voltadas para o coletivo, contribuem para a emancipação profissional e consolidação de uma profissão que é autônoma, na produção dos seus saberes e dos seus valores.

O desenvolvimento profissional docente, quando configurado na forma de uma construção técnica não produz profissionais reflexivos, autônomos, que assumam a responsabilidade do seu desenvolvimento profissional por meio de uma autoconscientização, não como um treino, um preparo, mas como princípios e compromissos. À medida que se

---

[1] Dnda. em Educação, na PUCRS, e Profª.do Centro Universitário Franciscano de Santa Maria - UNIFRA.

constitui por sua reflexividade, é capaz de assumir, com autonomia, a responsabilidade pelo próprio desenvolvimento profissional e de participar, com empenho e competência, na implementação de políticas e propostas educativas crítico-reflexivas.

Assim, ao reconhecer o professor como profissional, enquanto agente dinâmico cultural, social e curricular (Ibernón apud RAMALHO, 2003), o conceito de profissionalização apresenta-se "como o desenvolvimento sistemático da profissão, fundamentada na prática e na mobilização/atualização de conhecimentos especializados e no aperfeiçoamento das competências para a atividade profissional (p.50).

Constitui-se, pois, num processo de combinação entre as necessidades de formação da IES com as necessidades e interesses pessoais formativos, permanentemente revisado pelas ênfases pertinentes aos contextos de interação pessoal e profissional.

Baseando-se em De la Orden (apud GARCÍA, 1999), compreende-se que

> [...] o professor universitário, enquanto professor, é uma pessoa profissionalmente dedicada ao ensino, é um profissional da educação que necessariamente partilha com os professores de outros níveis algumas funções básicas relativas à aprendizagem de outras pessoas [...] é um especialista ao mais alto nível numa ciência [...] é membro de uma comunidade acadêmica (p.243)

Mesmo que a dimensão pessoal do(a) professor(a) possa ficar à margem das discussões, acerca do exercício profissional, é preciso resgatar as variáveis das modalidades das relações interpessoais estabelecidas ao longo da carreira profissional e dos contextos da vida cotidiana.

Assim, a partir das idéias de Huberman, apud Zabalza (2004), constata-se que

> [...] o progresso profissional não é algo que se produza "sobre nós". Não somos marionetes que se movimentam em função de um relógio social ou institucional predeterminado. Muito de nosso desenvolvimento profissional é conduzido por nós mesmos (p.141).

Assim, a docência engloba uma diversidade de ações desenvolvidas pelos professores, além do espaço da sala de aula, voltadas prioritariamente à formação de futuros profissionais, sustentadas por conhecimentos e saberes próprios e alicerçadas "em relações interpessoais e vivências de cunho afetivo, valorativo e ético, indicando que a atividade docente não se esgota na dimensão técnica, mas remete aos que de mais pessoal existe em cada professor" (ISAIA, 2003, p.245)

Tal como destaca Mosquera (1976), a eficácia do trabalho de um(a) professor(a) está fundamentada num processo de auto-reconhecimento, antes de tudo, como pessoa que vive aprendendo com suas possibilidades. A partir disso, tem a oportunidade de ver, na própria

trajetória, o quanto cresceu pessoalmente e, ao mesmo tempo, contribuiu para o crescimento dos outros sujeitos.

Configura-se numa via de mão dupla em interconexão, por uma conquista individual e coletiva que, por si só, é árdua e muito desafiadora. Enquanto sujeitos que lutam pela própria autonomia, os professores são reconhecidos como co-responsáveis pelo melhoramento de si e do outro, no contexto social em que está inserido, conjuntamente com o processo de re-significação global que vêm realizando ao longo de suas vivências.

Heller (1982) alerta, pois, que a desvalorização cultural dos sentimentos, apesar de que estes sejam fundamentais, pode levar a um esfacelamento da unidade pessoal, provocando conseqüente alienação.

No espaço acadêmico, isso se repercute numa docência alienada frente à dimensão humana dos sujeitos, quando se valoriza basicamente os processos cognitivos e técnicos, em detrimento dos sentimentos (ISAIA, 2003), suscitando o empobrecimento dos sujeitos, como pessoas e profissionais.

Essa teia de relações, entre docência e sentimentos, se configura pela dimensão pessoal da docência, reafirmando as discussões propostas por Abraham (1987), ao considerar prioritário o entendimento do(a) professor(a), indissociavelmente da sua pessoa. Nessa perspectiva, concebe-se que: "a educação é, em primeiro lugar, algo que se passa no interior da pessoa. É uma experiência que nasce, se efectua e termina, na pessoa que se educa" (BERTRAND, 2001, p.57).

Portanto, segundo Isaia (2003), no contexto dos processos formativos dos professores do Ensino Superior, passa a ser evidenciado que "a dimensão pessoal, entretecida pelos sentimentos, parece ser o lugar privilegiado, a partir do qual é possível a tecitura dos fios da trajetória institucional e da vivência da docência" (p.248).

Mesmo que, geralmente, se perceba ausência de um espaço voltado ao debate coletivo acerca das questões intrínsecas à docência, nas IES, urge a construção e a instauração da pedagogia universitária que contemple os cenários específicos desse nível de ensino, considerando, acima de tudo, os professores como formadores de futuras gerações, na inter-relação entre dimensão pessoal, sentimentos e vida profissional.

Nesse sentido, cabe resgatar que tal processo formativo não pode ser dissociado do desenvolvimento pessoal, ou seja, da história de vida do professor, visto que a partir do seu processo de formação contínuo devem-se tomar como referência as dimensões coletivas e

participativas de trabalho, a fim de que, das novas práticas dessa formação, surjam das necessidades de conscientização, consolidação e autonomia da classe docente.

Para Contreras (2002), essa relação entre autonomia e profissionalidade é uma reivindicação da dignidade humana frente às condições do trabalho docente, enquanto oportunidade para que a prática pedagógica possa se desenvolver conforme valores internos próprios, que se configuram como elementos constitutivos e orientadores dessa respectiva prática.

A concepção de desenvolvimento profissional dos professores, a partir dos estudos de García (1999), pressupõe uma perspectiva de formação que prioriza o caráter contextual e organizacional, direcionado para a mudança, superando a visão individualista das ações de aperfeiçoamento docente.

Assim, cabe salientar o entendimento de Bertrand (2001), quando afirma que "[...] a formação deve desenvolver o espírito crítico, dar uma certa abertura, um gosto pela pesquisa, a curiosidade, um modo de resolver problemas numa sociedade democrática e competência polivalentes (p.203)".

Partindo dessa ótica, entende-se que o processo de desenvolvimento profissional defende a inter-relação da trajetória pessoal e profissional docente com o da IES. Fernández Pérez (apud GARCÍA, 1999) salienta a exigência de que este promova "a análise e construção de um saber específico, não trivial, de uma certa complexidade, marcado por um progresso contínuo de carácter técnico, uma fundamentação crítico-científica e por uma autopercepção positiva do professor universitário" (p.253).

Urge, pois, reconhecer que a trajetória de formação de professores como um ato contínuo, sendo processo composto por várias fases distintas, que possui seus respectivos princípios éticos, didáticos e pedagógicos, independentemente dos níveis de formação.

Sobre esse aspecto, Fullan apud García (1999, p.27), enfatiza que o

> [...] desenvolvimento profissional é um projecto ao longo da carreira desde a formação inicial, à iniciação, ao desenvolvimento profissional continuo através da própria carreira [...] O desenvolvimento profissional é uma aprendizagem contínua, interactiva, acumulativa, que combina uma variedade de formatos de aprendizagem.

Reconhece-se, portanto, a necessidade de uma interligação entre a formação inicial e a continuada dos professores, num movimento a favor dos processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular. Para fundamentar esse princípio, Escudeiro apud García (1999, p.27) ressalta que a

> [...] formação e a mudança têm de ser pensadas em conjunto; como duas faces da mesma moeda. Hoje é pouco defensável uma perspectiva sobre a mudança para a melhoria da educação que não seja, em si mesma, capacitadora, geradora de sonho e compromisso, estimuladora de novas aprendizagens e, em suma, formativa para os agentes que têm de desenvolver na prática as reformas. Simultaneamente, a formação, se bem entendida, deve estar preferencialmente orientada para a mudança, activando reaprendizagens nos sujeitos e na sua prática docente que deve ser, por sua vez, facilitadora de processos de ensino e de aprendizagem dos alunos.

Por outro lado, o autor alerta para o fato de que há maior preocupação, nas IES, por indicadores de produção científica ou técnica, minorizando o reconhecimento do nível de formação oferecida aos alunos, numa variável de menor grau.

Considerando os espaços da ação docente, e suas múltiplas dimensões e/ou componentes interrelacionados, Zabalza (2004, p.106) indica a diferenciação de três grandes categorias, que não são excludentes e podem caracterizar, qualitativamente, o papel docente a ser desempenhado, no contexto atual:

- *Dimensão profissional*: componentes essenciais que definem essa profissão de professor(a) (exigências e/ou expectativas quanto à atuação; parâmetros de construção identitária como professor(a); dilemas inerentes, necessidades formativas, entre outras);

- *Dimensão pessoal*: aspectos importantes no mundo da docência (envolvimento e compromisso pessoal; constituição dos ciclos de vida docente; situações de mal-estar, paralelas e conseqüentes ao exercício profissional);

- *Dimensão administrativa*: questões relacionadas às condições contratuais e operacionalização de estratégias de permanência, qualitativa, do vínculo institucional.

Geralmente, ocorre que, em qualquer nível de ensino, muitos professores têm uma identidade profissional indefinida, já que priorizam uma prática voltada ao domínio científico, bem específico, onde se constata a dificuldade em construir uma identidade profissional vinculada à docência.

Neste sentido,

> [...] o lugar onde se deposita nossa identidade é no conhecimento sobre a especialidade (o que nos identifica com os outros colegas da especialidade, sejam ou não sejam professores) e não no conhecimento sobre a docência (o que nos identificaria com os outros colegas da universidade, sejam ou não sejam de nossa especialidade) (ZABALZA, 2004, p.107)

Assim, ao reconhecer o exercício da docência como atividade profissional, confirma-se o equilíbrio de importância necessária tanto à prática, quanto ao domínio da especialidade,

visto que requer uma preparação direcionada a esse exercício, tendo em vista os conhecimentos e as habilidades, vinculados ao desempenho adequado de suas competências.

Portanto, em contraposição à visão não-profissional da docência, urge repensar a análise do papel docente na Educação Superior, pela

> afirmação da profissionalização desse papel e das condições que, assim como em qualquer outro ramo profissional, a docência exige: conhecimento e competência próprios, preparação específica, requisitos de ingresso, plano de carreira profissional, etc. (ZABALZA, 2004, p.108-109)

Evidencia-se, então, que o desenvolvimento da docência universitária, fundamentalmente, se dá por meio da ação dos professores, que exercem papel primordial na qualidade da formação de cada instituição educativa superior, visto que é na docência que reside e se concentra a tarefa formativa das IES.

Tendo como princípio de que exercer o ofício docente é uma atividade interativa, realizada entre sujeitos, faz-se referência à profissionalidade da docência, já que esta se volta às possíveis aprendizagens dos alunos, a partir da própria mediação enquanto professores.

O termo profissionalidade, na concepção defendida por Contreras (2002), resgata o positivo da idéia de profissional, já que é definida como "a expressão da especificidade de atuação dos professores na prática, ou seja, o conjunto de atuações, habilidades, conhecimentos, atitudes e valores ligados à prática específica do professor". (p. 73-74).

Nesse sentido, resgata-se a pertinente indagação: Em que consiste a prática educativa? Segundo Carr (1996), passa a ser reconhecida como uma atividade intencional e desenvolvida de maneira consciente. Por isso, a partir desta concepção de prática, enquanto algo social, legitima-se que o esquema teórico de um profissional não é adquirido, e construído, de forma isolada.

Portanto, faz-se alusão à qualidade da prática profissional dos professores, em função do que exige o trabalho pedagógico. Diante desta concepção, Zabalza (2004) defende que:

> A docência mantém determinadas competências e uma estrutura comuns aos seus aspectos formadores, apesar de ser desempenhada em diferentes contextos e em relação a diferentes indivíduos e de envolver diferentes conteúdos e diferentes propósitos formativos (p.112).

Conforme os estudos de Tardif (2002), legitima-se a concepção de uma epistemologia da prática profissional, como reconhecimento aos saberes mobilizados pelos professores nas ações pedagógicas, visto que são temporais, plurais, situados e heterogêneos nos seus contextos de intervenção.

Nesse contexto, a formação deve favorecer o desenvolvimento profissional dos professores, a partir de uma prática reflexiva, haja vista que nas diversas situações cotidianas enfrentadas pelos professores, no universo escolar, a cada situação necessita-se de uma ação única, mas globalizada e contextualizada nesse universo.

Em relação ao desenvolvimento profissional, Nóvoa (1995) afirma que as práticas individuais de formação de professores "favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão" (p.27).

A formação dos professores precisa basear-se na capacidade de transformar, em experiências significativas, os acontecimentos cotidianos, sejam numa perspectiva pessoal, sejam numa coletiva.

Parafraseando Bertrand (2001, p.197), ressalta-se que o processo educativo deveria estar/ser orientado "para a aquisição de uma cultura evolutiva consciente", no sentido de uma "formação que favoreça uma verdadeira consciência ecológica e social", haja vista a emergência em aprender a ver os conhecimentos pertinentes em relação à resolução dos problemas cotidianos, pessoais e profissionais.

Nesse sentido, mobilizam-se os saberes da experiência e percebem-se os saberes específicos como conhecimentos inacabados, que geralmente abrangem situações problemáticas, as quais requerem decisões.

Conforme Grillo (2000, p. 76), "estamos valorizando o profissional racional, que faz julgamentos, toma decisões num contexto incerto e as executa com a emoção e a paixão que sustentam a sensibilidade para identificar situações novas".

Assim, a partir da constante reelaboração dos saberes que realizam em suas práticas, os professores confrontam suas experiências nos contextos institucionais de que fazem parte: [...] os professores têm de se assumir como produtores da "sua" profissão (...) não basta mudar o profissional; é preciso mudar também os contextos em que ele intervém" (NÓVOA, 1995, p.28).

Em defesa de um ensino universitário, cada vez mais qualificado, Zabalza (2004) sustenta a premissa de que a docência superior perpassa pela idéia do profissionalismo, enquanto se constitui num exercício profissional complexo, que exige formação específica.

Tal formação, muitas vezes considerada como dispensável em virtude da "prontidão" dos profissionais em termos de preparação específica de sua área, configura-se como necessária, tanto aos desafios pessoais quanto institucionais na educação superior. Portanto,

> [...] está claro que o desenvolvimento do pessoal deve estar intimamente relacionado com as estruturas institucionais: mudanças estruturais podem demandar uma formação suplementar, e certas estruturas universitárias colaboram com a eliminação de desajustes e necessidades de formação (ZABALZA, 2004, p.148).

Em prol de uma formação na perspectiva generalista, em relação aos processos de ensinar e aprender, contrapondo-se à formação específica da própria área do conhecimento, destaca-se questões comuns à docência superior; dentre elas, estão as relações interpessoais baseadas por princípios éticos e de responsabilidade social, na construção do próprio projeto de vida pessoal e profissional.

A partir do levantamento das necessidades formativas de cada IES, planeja-se e propõe uma política de formação institucional que dinamize estratégias mais adequadas às diferentes áreas do conhecimento, que integram o contexto da pedagogia universitária.

Apontando alguns aspectos do dilema do debate acerca das competências dos formadores, Zabalza (2004) reafirma o seu entendimento quanto ao ponto de equilíbrio entre aqueles que têm formação pedagógica e os que ministram disciplinas específicas, ao longo do processo de profissionalização da docência universitária.

Assim, ambos "[...] melhorariam suas condições de trabalho, reforçariam sua identidade profissional e estariam em condições mais favoráveis para se unir, para trocar experiências" (ZABALZA, 2004, p.163), otimizando suas práticas, nessa busca continuada e qualitativa de redimensionamento da docência.

Dentre as linhas básicas de desenvolvimento dos programas de formação dos professores universitários, elencadas por este autor, evidencia-se o reconhecimento dos docentes como "profissionais da aprendizagem" (p.169), que podem exercer o próprio ofício a partir do desenvolvimento das competências científica e pedagógica, enquanto pessoas conhecedoras do seu universo científico, engajadas comprometidamente com a formação de outros sujeitos aprendizes, os seus alunos.

Tradicionalmente, bastava aos professores realizar sua formação e construir sua identidade profissional, alicerçada apenas nos conteúdos específicos de cada disciplina curricular. Porém, cabe salientar o diferencial desse paradigma emergente, o qual reconhece "a dimensão pessoal de como os alunos aprendem, de como transitam por sua mente e por seu

coração os conteúdos que lhes explicamos" (ZABALZA, 2004, p.188) que, muitas vezes, passa a ser ignorado no espaço coletivo de discussão docente.

Em alguns casos, segundo este autor, os alunos são encarados como "sujeitos invisíveis", por seus professores, que nem geram expectativas quanto às suas aprendizagens, pois não existe relação estabelecida, como se a docência fosse uma atividade profissional neutra, sem valorização do contexto interativo.

A formação do professor, enquanto profissional, e as competências profissionais num processo formativo contínuo (RAMALHO, 2003), entre outros aspectos, necessita reconhecer os alunos do curso de formação, ou seja, os futuros profissionais como sujeitos ativos no contexto de sua ação profissional, levando-se em conta as necessidades formativas, interesses individuais, coletivos e o contexto de intervenção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na Educação Superior, portanto, urge repensar a dimensão formativa docente, visto que os professores podem estar atrelados à própria identidade de pesquisadores e/ou profissionais liberais da sua área de atuação, sem envolvimento e assunção das questões intrínsecas à docência, especialmente no desempenho do papel de professor(a) formador(a).

Partindo, pois, de tais considerações, vislumbra-se, cada vez mais, a pertinência da docência e, mais ainda, das suas conseqüentes implicações, de maneira que venha ao encontro da formação de outros seres humanos. Unindo conhecimentos e emoção, a favor da construção de habilidades e competências mútuas, entre professores e alunos, tendo em vista, acima de tudo, que somos todos, pessoas em constante formação.

Objetiva-se, a partir dessas novas necessidades e da produção de saberes e valores, uma ação responsável que favoreça a uma transformação desse profissional comprometido com a sua própria formação.

Observa-se, entretanto, que a formação do desenvolvimento profissional docente, quando configurado na forma de uma construção técnica não produzirá profissionais reflexivos, autônomos, que assumam a responsabilidade do seu desenvolvimento profissional por meio de uma autoconscientização, não como um treino, um preparo, mas como princípios

– leiam-se compromissos de sujeitos que contribuam para o processo da sua própria formação, a partir das representações e competências já existentes.

As práticas voltadas para o coletivo, contribuem para a emancipação profissional e consolidação de uma profissão que é autônoma, na produção dos seus saberes e dos seus valores.

Daí, a importância da constante reflexão acerca das concepções, pois a escolha (nem sempre consciente), por alguma epistemologia da prática, direcionar-se-á proporcionalmente ao modo de encaminhar o processo coletivo de formação.

Entretanto, conseqüentemente, toda tomada de decisão traz consigo um conjunto de conhecimentos, que expressam valores e levam em conta uma série de questões implícitas e explícitas, e que tornam possível a realização de tarefas diversificadas, através da comparação entre similaridades e discrepâncias das situações que se apresentam.

Há que se pensar, portanto, numa proposta curricular que vise articular um projeto coeso, o qual necessita da coletividade, do querer diálogo, planejamento e discussão sobre as condições de ensino-aprendizagem dos alunos, além da própria formação docente, a qual não é, e tampouco pode ser, estanque.

A formação pode favorecer o desenvolvimento profissional dos docentes à medida que se constituam professores reflexivos, capazes de assumirem, com autonomia, a responsabilidade pelo próprio desenvolvimento profissional e de participarem, com empenho e competência, na definição e implementação de políticas e propostas educativas crítico-reflexivas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHAM. Ada. *El mundo interior de los enseñantes*. Barcelona: Gedisa, 1987.

BERTRAND, Yves. *Teorias contemporâneas da educação.* 2.ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2001

CARR, Wilfred. *Una teoría para la educación* - hacia una investigación educativa crítica. Madrid. Morata, 1996.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores.* Tradução de Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

GARCÍA, Carlos Marcelo. *Formação de Professores*: para uma mudança educativa. Porto:

Porto Editora, 1999.

GRILLO, Marlene. O lugar da reflexão na construção do conhecimento profissional. In: MOROSINI, Marília et al. (orgs.) *Professor do Ensino Superior:* identidade, docência e formação. Brasília: INEP, 2000, p. 75-80.

HELLER, Ágnes. *Teoría de los sentimientos*. Barcelona: Fontamara, 1982.

ISAIA, Silvia. Formação do professor de ensino superior: tramas na tecitura. In: MOROSINI, Marília (org.). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003, p.241- 251.

MOSQUERA, Juan. *O professor como pessoa.* Porto Alegre: Sulina, 1976.

NÓVOA, António. (Org.). *Vida de professores*. Porto: Ed. Porto, 1995.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____ (org) *Vidas de professores*. 2.ed. Porto, Portugal: Porto Ed. , 2000. P. 11-30.

RAMALHO, Betania. *Formar o professor, profissionalizar o ensino*: perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2003.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

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