DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS FRENTE AOS DESAFIOS DO MUNDO CONTEMPORÂNEO

Graziela Giusti Pachane (PUC-Campinas) - grazielagp@puc-campinas.edu.br

Em trabalhos anteriores (Pachane, 2003 e 2007), discutimos que além das constantes críticas à falta de didática dos professores, diversos fatores nos levaram a argumentar favoravelmente à formação pedagógica dos (futuros) professores universitários. Entre estes aspectos, destacam-se as mudanças no mundo contemporâneo, sejam elas relacionadas ao sistema de educação superior em si ou ao contexto mais amplo no qual as instituições de ensino superior (IES) se acham inseridas.

Antes, porém, de iniciarmos nossa argumentação, um esclarecimento se faz necessário.

No presente trabalho, utilizaremos indistintamente os termos formação (pedagógica) de professores e desenvolvimento profissional docente, embora para muitos autores cada termo evoque concepções diferenciadas.

Para nós, desenvolvimento profissional docente será utilizado no sentido a ele atribuído por Benedito, Ferrer e Ferreres (1995), ou seja, o de qualquer intento sistemático de melhorar a prática, crenças e conhecimentos profissionais, com o propósito de aumentar a qualidade docente, investigadora e de gestão. Este conceito inclui o diagnóstico das necessidades atuais e futuras de uma organização e seus membros, e o desenvolvimento de programas e atividades para a satisfação destas necessidades. Ainda para os autores:

> o conceito de desenvolvimento profissional vai mais além da formação inicial e permanente, e em cujo desenvolvimento não se pretende melhorar conhecimentos e destrezas, mas também atitudes pessoais e grupais, uma melhora no clima de trabalho e um aumento da satisfação no labor profissional. (...) O desenvolvimento

> profissional e pessoal significa crescimento, desenvolvimento, mudança, melhora, adequação, em relação ao próprio conhecimento, às atitudes no e sobre o trabalho, à instituição ou departamento, buscando a sinergia entre as necessidades de desenvolvimento profissional do indivíduo e as necessidades de desenvolvimento organizacional, institucional e social do contexto." (p. 131)

Assim, como complementam, o desenvolvimento deve ser dirigido, fundamentalmente, *"aos contextos pedagógicos (práticos) e profissional dos docentes, sem esquecer o pessoal e sociocultural no que, como professores/as da universidade, podemos influir"* (p. 131). E, mais adiante...

> o desenvolvimento dos professores universitários deve ser mais do que o desenvolvimento do ensino, mais do que o desenvolvimento pessoal, evidentemente mais do que pode conseguir qualquer treinamento parcial da lista total de funções do professorado. Deve considerar-se o sentido mais holístico possível e deve estar relacionado com o desenvolvimento da organização e com as questões gerais com os quais se defrontam as instituições (p. 148).

No mesmo sentido, Pimenta e Anastasiou (2002, p. 88-89) entendem que a docência na universidade configura-se como um processo contínuo de construção da identidade e tem por base os saberes da experiência, construídos no exercício profissional mediante o ensino dos saberes específicos das áreas de conhecimento, pela análise crítica desses saberes com base no campo teórico da educação. Entendem que a docência envolve, ainda, a construção da identidade profissional, tendo em vista que se constitui em um campo específico de intervenção profissional na prática social. Assim, as autoras consideram que o conceito de desenvolvimento profissional dos professores do ensino superior parece ser mais adequado do que o de formação, uma vez que envolve ações e programas, quer de

formação inicial, quer de formação em serviço, aproximando-se, portanto, do conceito como entendido por Benedito, Ferrer e Ferreres.

A formação pedagógica, portanto, como aqui nomeada, não tem a ver apenas com a preparação didática do (futuro) professor, mas envolve aspectos mais amplos relativos à profissionalidade do docente universitário.

Nosso trabalho refere-se especificamente à situação brasileira. No entanto, muito do que tem acontecido na educação superior no país é semelhante ao que é apresentado pela literatura internacional da área, a exemplo dos trabalhos desenvolvidos por Kennedy (1997) e Menges & Weimer (1996) sobre a educação superior americana, ou Benedito, Ferrer e Ferreres (1995) e Zabalza (2004), sobre a situação espanhola.

A inexistência de programas específicos para formação pedagógica dos docentes universitários é uma dessas questões que encontram ressonância em âmbito global.

Kennedy (1997), ao tratar da formação de professores universitários nos Estados Unidos, observa que esta tem se dado em doutorados acadêmicos, realizados em universidades, numa realidade bastante diferente daquela na qual grande parte dos titulados irá lecionar. Assim, embora muitos professores sejam titulados em universidades, com tradição em pesquisa, o mercado de trabalho que para eles se abre é, muitas vezes, em IES não-universitárias, portanto, não necessariamente voltadas à pesquisa.

Situação semelhante ocorre no Brasil, uma vez que o sistema de ensino superior é composto por instituições *universitárias* e *não-universitárias,* sendo que o compromisso obrigatório com o desenvolvimento de atividades de pesquisa ocorre apenas nas primeiras.

De acordo com dados do Ministério da Educação[1], é possível observarmos uma acentuada ampliação do sistema não-universitário, especialmente nos últimos dez anos (1995-2005), sendo que hoje, mais de 90% das IES brasileiras são instituições não-universitárias, dedicando-se, portanto, prioritariamente ao ensino.

[1] Dados da Sinopse Estatística do Ensino Superior 2005, divulgados MEC/INEP (www.inep.gov.br).

Não havendo programas específicos de formação pedagógica na pós-graduação, acaba por haver um descompasso entre a formação oferecida a esses professores e a exigência futura de sua atuação.

Não queremos com isso defender uma formação exclusivamente voltada ao "mercado de trabalho", porém, como ressaltam Pimenta e Anastasiou (2002, p. 141), o conhecimento deste sistema é de extrema importância, pois as condições de trabalho dos professores são bastante diversas entre os diferentes tipos de IES e, dependendo do tipo de instituição a que o professor se vincula, um tipo de produção diferente será exigido dele, estando a docência, porém, presente em todos.

Não pretendemos, também, fazer aqui uma avaliação da eficiência do ensino superior brasileiro. Nosso objetivo foi apenas salientar que a expansão do sistema de ensino superior no Brasil não está acontecendo de modo eqüitativo entre os diferentes tipos de IES, fator que interfere diretamente na atuação dos professores universitários e, a nosso ver, deveria ser, inclusive, matéria de análise em programas de formação destes mesmos docentes.

A esse movimento de expansão desigual entre os diferentes tipos de IES brasileiras alia-se outro: a flexibilização do sistema. Pressões de diversos setores da sociedade aliadas à concorrência ultimamente imposta ao ensino superior pela lógica de mercado, levam à criação de cursos rápidos, cujo objetivo é oferecer opções variadas, consonantes com os interesses profissionais imediatos dos educandos ou voltados a novas especialidades, decorrentes do avanço da ciência e da tecnologia ou da flexibilização dos campos do saber.

Neste contexto, questiona-se, inclusive, a função que cabe à educação superior e a quais interesses ela deveria atender (Belloni, 1992; Berheim, 1995; Santos, 1997). Como assinalamos em trabalho anterior (Pachane, 2003b):

> Actualmente, muchas tensiones aparecen cuando el tema de discusión es el papel o la función de la Universidad. De ella se espera que cumpla con las siguientes tareas: 1) mantener el conocimiento

> de la humanidad; 2) generar nuevos conocimientos (investigar); 3) transmitir esos conocimientos (enseñanza); 4) formar los profesionales necesarios para la sociedad; 5) formar el "hombre", en sentido amplio, desarrollando su criticidad y humanidad; 6) conocer el lugar en donde se localiza, sus problemas, sus necesidades; 7) divulgar los resultados de sus investigaciones a la sociedad. Son tantas las funciones, que Boaventura Souza Santos (1997) concluye que es imposible que la universidad cumpla con todas con el mismo nivel de eficacia. El autor señala, también, que muy frecuentemente una tarea se contrapone a otra, generando una serie de contradicciones (…) Así se puede decir que la universidad se encuentra en el centro de una red de tensiones, de fuerzas que la empujan en diferentes direcciones – muchas veces opuestas – al mismo tiempo.

A universidade, uma instituição elitista, criada para ser a depositária das tradições, foi gradualmente adquirindo um caráter de renovação e compromisso com a luta pela democratização e, por meio de pressões de diversas camadas da sociedade, vem, ainda que timidamente, a parcelas da população a quem o acesso ao ensino superior era antes dificultado, podemos até dizer, negado[2].

No Brasil, por exemplo, segundo dados do INEP, houve um crescimento de aproximadamente 65,8% no número de matrículas no ensino superior brasileiro num período de 5 anos, passando de 2.694.245 estudantes matriculados em 2000 para 4.453.156 em 2005.

A expansão do número de vagas e as mudanças na forma de ingresso nas universidades proporciona maior heterogeneidade do público que se dirige às IES. Hoje, portanto, é necessário ao professor interagir com uma diversidade cultural que antes não existia no ensino superior (Balzan,1997). Além disso, os professores passam a ter de lidar com turmas cada vez mais

[2] Hoje, por exemplo, observa-se uma política favorável à reserva de vagas a negros e minorias raciais, assim como a reserva de vagas nas universidades públicas a alunos provenientes da educação básica também pública. Não nos cabe, nesse momento, questionar a viabilidade, ou os interesses, de decisões deste tipo, porém, grosso modo, elas sugerem esta tendência à diversificação do público que se dirige ao ensino superior.

numerosas, pois a baixa correlação do número de alunos por professor, antes tomada como indicador de qualidade de um curso, hoje passa a demonstrar a "ineficiência do sistema".

Paralelamente ao movimento de expansão e flexibilização, o país vem passando por profundas alterações curriculares – com a implementação das novas diretrizes para os cursos de graduação – e pela efetivação de um amplo sistema de avaliação, tanto em âmbito nacional quanto institucional.

Outra mudança percebida, porém à qual não nos dedicaremos em profundidade, deixando uma proposta em aberto para novos estudos, diz respeito à internacionalização das IES, um processo que, acreditamos, brevemente poderá ocasionar mais alterações nas condições de trabalho dos docentes universitários.

Até aqui, analisamos um pouco das mudanças que vêm se processando no contexto que podemos chamar de intrínseco ao ensino superior. Falamos do novo público que busca a formação universitária e das diferentes funções que a universidade e o sistema mais geral de ensino superior e seus professores são chamados a atender.

No entanto, estas modificações não se processam isoladamente do contexto social, político e econômico mais amplo no qual as IES se acham inseridas. Acreditamos, portanto, que seja necessária uma contextualização, embora breve, das mudanças que vêm ocorrendo no mundo contemporâneo, assim como das mudanças nos campos das diversas ciências, inclusive da educação, e que levam à necessidade de se repensar a formação atualmente oferecida aos futuros professores universitários e mesmo àqueles que já exercem suas funções.

Temos hoje configurado um processo de mudanças no contexto global no qual se inserem as IES, mudanças relacionadas, em especial, ao avanço científico-tecnológico, a alterações na organização do trabalho (processo produtivo), à sociedade de informação, aos processos de globalização da economia e a alterações na relação dos sujeitos com o conhecimento (Moraes, 1997; Ribeiro Júnior, 2002). Tais mudanças acabam por afetar, direta ou indiretamente, a organização das IES, assim como o trabalho realizado em seu interior.

A instauração de uma "nova ordem mundial" aliada às possibilidades abertas pelas novas tecnologias de comunicação vêm promovendo a reestruturação do sistema produtivo numa amplitude e velocidade nunca antes vistas.

Moraes (1997, p. 117) observa que a realidade empresarial vem mudando em razão do aumento da competitividade cada vez mais desenfreada que ocorre, entre outros fatores, em decorrência da abertura de mercados anteriormente protegidos e isolados e a conseqüente diminuição de barreiras físicas, econômicas, culturais e políticas. Nesse contexto de alta competitividade, as empresas necessitam tornar-se mais ágeis e investir, cada vez mais, em pesquisa e desenvolvimento, o que as leva a direcionar seu foco para a capacitação de recursos humanos, para a disponibilidade de informações, o conhecimento e a criatividade.

Torna-se, então, necessário que os indivíduos inseridos no processo produtivo desenvolvam novas habilidades e competências, muitas das quais ligadas aos trabalhos em grupo, ao gerenciamento individual do tempo, à flexibilidade, ao desenvolvimento de autonomia e da polivalência, ao acesso às informações e às ferramentas necessárias para um desempenho que leve em conta o contexto global e não apenas os conhecimentos aprofundados de uma dada especialização (Moraes, 1997 p. 119; Ribeiro Júnior, 2002; p. 5, Santos, 1987).

As novas exigências de capacitação dos recursos humanos para o sistema produtivo geram pressões diretas por mudanças no sistema educativo, cuja abordagem tradicional não dá mais conta de suprir. Como salienta Ribeiro Júnior (2002, p. 8-9), à medida que o conhecimento passa a ser o elemento-chave do novo paradigma produtivo, a transformação educacional torna-se um fator fundamental no desenvolvimento de seus requisitos básicos. Esta nova abordagem para a educação, por sua vez, traz implícita a necessidade de uma nova organização institucional e de uma reformulação dos papéis dos atores envolvidos no processo de educação. Kennedy (1997, p. 286) argumenta que estas mudanças, vivenciadas em todos os níveis de ensino, têm implicações significativas para a educação

superior, pois sugerem a importância de se educar os jovens para a flexibilidade.

Assim, o ensino universitário, antes tido como "ponto terminal" da fase formativa de um indivíduo, pode agora representar apenas o início de um processo de formação continuada. Há necessidade de que a formação seja contínua, porém mais rápida e mais objetiva, a fim de atender à dinamicidade do processo de mudanças do setor produtivo e à velocidade da sociedade de informação, aspecto ao qual já nos referimos brevemente quando tratamos da flexibilização do sistema.

Profundamente ligados à mudança na ordem econômica mundial, os avanços na tecnologia de informação são responsáveis, também, por alterações nas condições de produção, nas relações de trabalho e, conseqüentemente, no perfil exigido dos indivíduos inseridos no processo produtivo, que hoje vivencia a ampliação do auto-emprego, do trabalho em casa e da descentralização da gestão, entre outros aspectos. É possível perceber-se que, da mesma maneira que as novas tecnologias vêm influenciando a mudança dos tempos/espaços do mercado de trabalho, elas tendem a promover alterações também nos tempos/espaços educacionais, como nos alerta Goergen (2000):

> Os novos meios de comunicação têm um reflexo direto sobre as formas tradicionais, institucionalizadas de ensino e aprendizagem. (...) Uma parcela cada vez mais importante da educação passa a realizar-se longe da instituição educativa, seja ela de que nível for. Neste âmbito, também é redefinida, e passa por meios eletrônicos telemáticos, interativos, à distância, em que prevalece o 'tempo curto'. A metodologia escolar ou acadêmica define-se, até o momento, pelo 'tempo longo' das disciplinas, dos semestres, dos anos, das relações não apenas profissionais e técnicas, mas afetivas e humanas entre professor e aluno, da aquisição de conhecimentos básicos, e, como já disse, da formação o caráter e da inserção cultural. Como ficará isso no futuro? (p. 151)

Em complementação às alterações e aos questionamentos suscitados pelas mudanças decorrentes da "nova ordem mundial" e dos avanços tecnológicos, as instituições de ensino superior encontram-se, ainda, imersas, em um outro processo de mudanças, não desvinculado dos outros dois.

Como apontado por diversos autores (Santos, 1987; Cunha, 1998; Leite et al., 1998; Pereira, 2002, entre outros), vivemos um período de transição em que crenças absolutistas e de neutralidade da ciência, assim como de diversos pressupostos da modernidade, que vigoraram como verdades absolutas durante muito tempo, passam a ser questionados.

As "verdades" passam a ser vistas como sínteses provisórias, o saber é historicizado e relativizado e a divisão entre disciplinas estanques é questionada. A confiança do homem na razão é abalada e, conseqüentemente, todo o trabalho realizado dentro das instituições universitárias. As crenças da ciência moderna em uma visão linear, uniforme, orgânica, harmônica e estável de mundo, que culminaram na celebração da supremacia da razão, do indivíduo e da liberdade individual, passam a ser "destronadas". Admite-se a pluralidade, a possibilidade de que o outro tenha razão com sua teoria e perspectiva ideológica, com isso, tornando possível a convivência e o diálogo entre correntes ideológicas diferentes e até mesmo contraditórias (Santos Filho, 2000).

Ainda segundo o autor, um contexto que requer a valorização do caráter permanentemente dinâmico do processo, cabendo à universidade priorizar as habilidades do processo e os processos de aprendizagem se quiser preparar os jovens para um mundo de constantes mudanças e de permanentes revoluções tecnológicas (Santos Filho, 2000, p. 46).

Esta compreensão está visivelmente imbricada nas revoluções mais amplas mencionadas anteriormente e que dizem respeito à nova ordem e às novas tecnologias da informação. Nela estão influindo e por ela são influenciadas: o domínio da mídia na representação do mundo; a explosão da informação e o concomitante crescimento das tecnologias de informação; o capitalismo global; humanização (culturação) do mundo em

todas as dimensões; a integração entre Estado e economia ou mercado e a tendência à hegemonia do mercado.

A reestruturação na forma como se concebe o saber, a influência dos aspectos tecnológicos e toda uma reestruturação na organização social clamam, portanto, por mudanças na estruturação e nos objetivos do ensino superior.

Como salienta Pereira (2002) a idéia corrente de universidade é de uma instituição que tem a responsabilidade de entregar o profissional pronto para o mercado. Nessa lógica, *"quanto mais informação o aluno obtiver, mais bem formado ele sai da universidade".* Porém, os problemas do mundo não se apresentam aos profissionais como problemas meramente técnicos, porém, de forma complexa, multifacetados em aspectos humanos, políticos, econômicos, culturais, ambientais, que não raramente envolvem conflitos de valores (p. 41-42).

Esta nova concepção, complementa, implica em uma mudança pedagógica, pois inverte a lógica universitária ao propor, entre outros aspectos, que a prática, ao invés de ser decorrência da teoria, seja o ponto de partida para questionamentos e para a dúvida epistemológica, marcas da pesquisa, do comprometimento com a busca do saber e da postura de insatisfação diante das respostas prontas, reconstruindo o conhecimento em outras bases que não aquela da certeza racional, num direcionamento oposto à lógica da modernidade (Pereira, 2002, p. 41).

Conseqüentemente, nesta nova relação pedagógica, o trabalho a ser realizado pelo professor universitário sofre também alterações. Torna-se necessário ao professor pensar novas formas de ensinar e aprender que incluam a ousadia de inovar as práticas de sala de aula, de trilhar caminhos inseguros, expondo-se e correndo riscos, não se apegando ao poder docente, com medo de dividi-lo com os alunos e, também, de desvencilhar-se da racionalidade única, pondo em ação outras habilidades que não apenas as cognitivas. Torna-se necessário, ainda, que os professores passem a pensar-se como participantes do desvelamento do mundo e da

construção de regras para viver com mais sabedoria e prazer (Castanho, 2000).

Não se pode mais entender o professor como "detentor do saber", nem o ensino como transmissão de um conhecimento pronto e acabado. O modelo pelo qual se pautava a organização do ensino superior não dá mais conta da complexidade do momento que vivenciamos e é constantemente impulsionado a mudanças. Neste contexto, professores e alunos necessitam passar a construir conjunta e continuamente o conhecimento, embasados nas teorias e na revisão constante destas, nos questionamentos e nas leituras da realidade e do presente histórico (Pereira, 2002, p. 42).

Até aqui, temos destacado o trabalho dos professores universitários em termos da docência e da realização de atividades de pesquisa. No entanto, não podemos nos esquecer que as tarefas dos professores não se restringem somente a estas duas dimensões. Benedito, Ferrer e Ferreres (1995, p. 170) chegam a dizer que a própria docência tem sido vista com excessivo reducionismo ao ser identificada somente com as atividades que os professores realizam quando estão na sala de aula com seus alunos, opinião partilhada por Marcelo García (1999).

Como destacado por pesquisadores dedicados à temática (Benedito, Ferrer e Ferreres, 1995; Kennedy, 1997; Pimenta e Anastasiou, 2002), cabe aos professores universitários: a orientação de alunos, a seleção de outros professores, a avaliação de seus pares, a participação na gestão acadêmica, a participação e organização de eventos, tarefas de planejamento, de prestação de serviços à universidade e à comunidade, a realização de trabalhos de extensão, a tomada de decisões sobre currículos, políticas de pesquisa e financiamento, não apenas no seu âmbito, mas também no âmbito dos sistemas públicos estaduais, do sistema nacional de educação e das instituições científicas de fomento, de políticas de pesquisa, de ensino e de avaliação, entre outras que poderíamos enumerar.

Ou seja, os docentes terminam por ser os principais protagonistas do cenário universitário, cabendo a eles, entre outros aspectos não menos importantes, as decisões políticas no âmbito da universidade e a formação

das novas gerações de profissionais, cientistas, professores e gestores universitários.

A nosso ver, torna-se, assim, imprescindível pensar em um processo de formação que dê conta da compreensão mais ampla da docência, assim como das demais tarefas exercidas pelos professores universitários em sua prática. Nesse sentido, Kennedy (1997, p. 30) salienta a necessidade de que os programas de formação alertem os futuros professores para esta dinâmica e diversidade de atuações, das quais os pós-graduandos, muitas vezes, sequer têm consciência.

Tendo, então, por base não apenas o conjunto de mudanças que tem atingido o contexto da educação superior, mas também as diferentes tarefas que o docente universitário é levado a assumir, podemos nos questionar sobre o perfil desejado do professor para atuar na educação superior atual e sobre a formação que vem sendo oferecida a ele no sentido não apenas de assumir tais funções, mas também de se posicionar politicamente frente a elas.

Cada autor, ao tratar da formação de professores, da avaliação das qualidades de seu trabalho ou das características que apresentam os "bons professores", apresenta um conjunto de características que deveriam ser levadas em conta no seu processo de desenvolvimento profissional. Embora alguns sejam mais detalhistas (especificando um conjunto extenso de características, a exemplo de Dinham, 1996; e Benedito, Ferrer e Ferreres, 1995) e outros mais gereralistas (incorporando as características por categorias genéricas, como Marcelo García, 1999), os autores estudados não apresentam grandes discrepâncias entre si.

Como ponto comum, e por nós compartilhado, a afirmação de que o conhecimento do professor deve incluir mais que o conteúdo profundo da matéria a ser ensinada e algumas habilidades de comunicação e de relacionamento pessoal.

Em trabalho anterior, ressaltamos que a formação do professor universitário deveria atentar para, pelo menos, quatro dimensões interrelacionadas: didática, afetiva, ética e sócio-política (Pachane, 2007).

No mesmo sentido, para Pimenta e Anastasiou (2002, p. 103-104) as características do ensinar requerem, além de preparação nas áreas dos conhecimentos específicos e pedagógicos, opções éticas, compromissos com os resultados do ensino, sensibilidade e sabedoria dos professores. Portanto, além do componente cognitivo, intelectual, os professores da sociedade da informação devem, a seu ver, possuir também aspectos sociais, emocionais, afetivos. Daí serem considerados como elementos de resistência a essa sociedade. Como tais, devem: a) promover a aprendizagem e o comprometimento social e emocional; b) comprometer-se com o desenvolvimento contínuo tanto do aspecto profissional quanto do pessoal; c) aprender a se relacionar, construindo ligações fortes e duradouras com as pessoas; d) trabalhar e aprender em grupos cooperativos (Pimenta e Anastasiou, p. 188-189).

Hoje, como aponta Maria Isabel Cunha (1998, p. 97-99), há necessidade de que o professor respeite e valorize o conhecimento que o aluno traz, entenda o erro como parte integrante da aprendizagem, resgate o prazer do aprender, busque envolver o aluno na produção de conhecimento e na elaboração de trabalhos coletivos, desenvolva seu trabalho a partir da integração entre ensino-pesquisa e da relação teoria-prática, buscando implementar a reflexão e discussão de problemas reais, entenda que os conhecimentos produzidos são apenas sínteses provisórias e não a "verdade definitiva sobre os fatos", ajude a promover a interdisciplinaridade – ou em suas palavras *"que cada ciência, para se configurar como significativa, tem de se deixar penetrar por outras áreas e formas de conhecimento" –,* e busque novas formas de organizar seu ensino e de realizar o processo de avaliação.

A autora enfatiza, ainda, a necessidade de que o professor promova a vinculação dos conteúdos acadêmicos com o contexto histórico-político-social mais amplo, possua conhecimento da história de sua área científica, sabendo identificar motivações e interesses que foram definidores do conhecimento através dos tempos; e promova a interpretação dos fatos da atualidade ligando-os ao seu campo científico e aos compromissos com a cidadania.

Embora de modo bastante aligeirado, dada a necessidade de delimitação do texto, a exposição destes pontos de vista nos ajuda a concluir que as características necessárias aos professores universitários hoje, extrapolam – e muito – os limites do conhecimento aprofundado da matéria de sua especialização e a aquisição de habilidades necessárias à condução de pesquisas, e seguem-se a dimensões muito mais amplas.

A partir dos pontos até aqui abordados, podemos concluir que o professor universitário não se forma, hoje, para atuar necessariamente em uma universidade, porém, num complexo sistema de ensino superior, que envolve diferentes instituições e tipos de cursos, onde terá de lidar com a diversidade cultural, com a volatilidade do conhecimento, com as pressões contraditórias dirigidas à universidade por diferentes setores da sociedade, com a rapidez da assim chamada "era da informação", entre outros aspectos que salientamos ao longo do texto.

Compreendemos que as mudanças no contexto do ensino superior levam à alteração nas demandas dirigidas à universidade e seus professores, o que repercute no perfil necessário a este professor e, conseqüentemente, em suas necessidades formativas.

Porém, antes de encerrarmos nosso texto, queremos alertar que não é desejável que a preparação das novas gerações de professores universitários – e mesmo dos docentes já em atuação – limite-se a desenvolver neles habilidades e competências necessárias para agir com eficiência no mundo que aí está (im)posto. A preparação do professor universitário, a nosso ver, não pode abrir mão do desenvolvimento de estratégias que permitam a ele refletir sobre sua docência e sobre o contexto mais amplo no qual se acha inserida.

Nossa argumentação segue, portanto, no sentido de que, além de aptos a agir neste contexto, os professores universitários sejam capazes de compreendê-lo, analisá-lo e, quem sabe, transformá-lo, a partir de uma compreensão mais ampla das questões pedagógicas, educacionais e de suas relações históricas, políticas, sociais, etc.

A universidade, pressionada por interesses diversos, vê-se constantemente dividida entre mudar ou permanecer a mesma, entre ser o

depositário dos conhecimentos já desenvolvidos pela humanidade ou lócus da produção do conhecimento novo. Divide-se, também, sobre quem são os beneficiários do conhecimento que produz: a própria academia (perspectiva do conhecimento pelo conhecimento); o setor produtivo (perspectiva do conhecimento para o desenvolvimento econômico); ou a sociedade que a financia (perspectiva social), em especial as parcelas mais carentes desta sociedade (Pachane, 2003 b).

Embora as políticas em nível macro sejam muitas vezes impostas sem consulta à comunidade acadêmica, compreendemos que as decisões últimas quanto à efetivação (ou não) de determinadas propostas, as políticas em nível micro (instituições, centros, departamentos), estão nas mãos dos docentes – muitos também gestores – universitários. Como destacamos em outro momento:

> Son los profesores los responsables por la producción de la ciencia; por la enseñanza a los alumnos; por muchas de las políticas de las instituciones educativas en general y universitarias en particular; por las acciones y decisiones en el ámbito universitario; por la transmisión de determinada cultura y, por consiguiente por mantenerla o por transformarla según los intereses y valores que ellos mismos consideran válidos. Así, teniendo en cuenta la situación de tensiones en que se encuentra la universidad, los profesores tienen que estar "preparados" para elegir y poder juzgar esos *intereses* y *valores*: ¿A quién responder primero? ¿Por qué razón? Son ellos que van a decidir si responden a la comunidad académica, a las agencias o corporaciones que los financian (mercado) o a la sociedad. (Pachane, 2003b).

Assim, nossa discussão aponta para o fato de que é necessário um trabalho de formação dos professores para a compreensão do sentido do fazer universitário. Isso implica em pensar uma formação ampla, não apenas técnica, que possa compreender o objetivo da educação superior para além da preparação de professores ou para o desenvolvimento de

novos conhecimentos, muitos dos quais destinados apenas ao desenvolvimento do setor produtivo.

Um dos desafios fundamentais da educação superior, no contexto de mudanças que hoje vivenciamos, deveria ser a participação da universidade, por meio do trabalho de seus professores, na luta pela democratização de acesso a novas tecnologias e a alternativas sustentáveis para uma vida melhor.

Mas, para isso, não basta uma formação dedicada unicamente ao desenvolvimento, com rigor, de pesquisas científicas. É necessário que os professores universitários compreendam a cultura de exclusão que vem marcando a história da universidade e compreendam seu papel como protagonistas das mudanças necessárias.

A indissociabilidade ensino-pesquisa, a perspectiva de produção de conhecimento e a autonomia de pensamento, o incentivo à criticidade e à criatividade, a flexibilização de espaços, tempos e modos de aprendizagem, a emergência da interdisciplinaridade, a necessidade de integração teoria e prática, a necessidade de separação de dicotomias (teoria/prática, forma/conteúdo entre outras), a necessidade de domínio de novas habilidades decorrentes de avanços tecnológicos (como uso de realidade virtual), o resgate da ética, a incorporação da afetividade, a ênfase ao posicionamento político do professor e a centralização do processo educativo na aprendizagem do aluno, entre outros fatores que aqui poderíamos enumerar, alteram profundamente o perfil necessário ao professor numa instituição de ensino superior e nos chamam a atenção para a necessidade de que estes professores, ou futuros professores, estejam conscientes desses processos nos quais se acham envolvidos. Como concluem Benedito, Ferrer e Ferreres (1995):

> As exigências que neste momento se colocam ante o desenvolvimento das novas titulações e a implantação de planos de estudos modernos, flexíveis, homologados com os dos outros países europeus e relacionados com o mundo do trabalho, faz

necessária a atualização. Os docentes universitários trabalham com o conhecimento, as atitudes e os valores, os quais não apenas revestem de transcendência a atuação com os indivíduos, mas também, chegam ao meio social e à dinâmica na qual se inscreve, e para isso são necessárias algumas sensibilidades, habilidades, e estratégias de comunicação e de relação. A profissão docente se exercita em um contexto espaço-temporal determinado, com umas pessoas determinadas, que exigem uma adaptação particular àquelas condições e características pelas quais é necessário preparar o docente. Estes argumentos, alguns interessantes para a sociedade em geral, outros para a economia, outros para a ciência e a cultura, constituem razões mais que suficientes para considerar que a docência universitária é importante e a formação de seus profissionais já não admite demora (p. 186-187).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALZAN, Newton César. Do Estudante ao Professor Universitário: caminhos para a didática do ensino superior. **Revista de Educação**, v. 1, n. 3, 7-24, 1997.

BELLONI, Isaura. Função da universidade: notas para reflexão. Coletânea CBE Universidade e Educação. Campinas, SP: Papirus: CEDES, 1992.

BENEDITO, A. V, FERRER, V e FERRERES, V. **La Formación universitária a debate**. Barcelona, Publicaciones Universitat de Barcelona, 1995.

BERHEIM, Carlos T. Una Nueva Visión de la Educación Superior. **Revista Educación Superior y Sociedad**, vol. 6, no. 1. Caracas: UNESCO: Cresalc, 1995.

CASTANHO, Maria Eugênia. A criatividade na sala de aula universitária. In: VEIGA, Ilma Passos, CASTANHO, Maria Eugênia. (org.) **Pedagogia Universitária***:* a aula em foco. Campinas, SP: Papirus, 2000.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas***.* Araraquara: J.M. Editora, 1998.

DINHAM, Sarah M. What college teachers need to know. In: MENGES, Robert J.; WEIMER, Maryellen (ed.). **Teaching on solid ground: using scholarship to improve practice***.* San Francisco-EUA: Jossey-Bass, 1996, p. 297-313.

GOERGEN, Pedro. A crise de identidade da universidade moderna. In: SANTOS FILHO, Camilo; MORAES, Silvia (org.) **Escola e universidade na pós modernidade***.* Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2000, p. 101-162.

KENNEDY, Donald. **Academic Duty***.* Cambridge, EUA, Londres, Inglaterra: Harvard University Press, 1997.

LEITE, Denise; BRAGA, Ana Maria; FERNANDES, Cleoni; GENRO, Maria Elly & FERLA, Alcindo. A avaliação institucional e os desafios da formação do docente na universidade pós-moderna. In: MASETTO, Marcos (org.). **Docência na Universidade***.* Campinas, SP: Papirus, 1998, p. 39-56.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de Professores: para uma mudança educativa***.* Porto, Portugal: Porto Ed., 1999.

MENGES, Robert J.; WEIMER, Maryellen (ed.). **Teaching on solid ground: using scholarship to improve practice.** San Francisco-EUA: Jossey-Bass, 1996.

MORAES, Maria Cândida. **O Paradigma Educacional Emergente***.* Campinas, SP: Papirus, 1997.

PACHANE, Graziela Giusti. **A Importância da Formação Pedagógica para o Professor Universitário:** a experiência da Unicamp. 2003. Tese de Doutorado em Educação – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas. Disponível em : http://www.iesalc.unesco.org.ve/ .

_____. **A importância da formação pedagógica para o professor universitário***.* Rio de Janeiro: Sotese, 2007.

_____. La universidad y la distribución social del conocimiento: sus profesores están preparados? **I Congreso Iberoamericano de Comunicación Universitaria Veracruz,** 2003b. (Disponível em www.uv.mx/congreso/menu/programa.htm. Acesso: 05-12-2004).

PEREIRA, Elisabete M. de Aguiar. Implicações da Pós-modernidade para a Universidade. **Avaliação***.* Ano 7. v. 7, n. 1, mar. 2002, p. 35 - 46.

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

PUENTES, Roberto; PACHANE, Graziela Giusti. La universidad y la distribución social del conocimiento. **Comunicações***.* Unimep-Piracicaba, v.1, p.31 - 43, 2005.

RIBEIRO JÚNIOR, João. **Globalização, Mercado de Trabalho e Educação**. Limeira: Instituto Superior de Ciências Aplicadas, 2002 (trabalho não publicado).

SANTOS FILHO, Camilo. Universidade, Modernidade e Pós-Modernidade. In: SANTOS FILHO, Camilo; MORAES, Silvia (org.). **Escola e universidade na pós- modernidade***.* Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2000, p. 15-60.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice - o social e o político na pós-modernidade***.* 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Um Discurso sobre a Ciência**. Porto, Portugal: Editora Afrontamento, 1987.

VOGT, Carlos. (2003). A espiral da cultura científica. **Folha de S. Paulo**. São Paulo, 20/07/2003. Tendências/Debates. p. A3.

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