



Este estudo aborda a formação do professor universitário em cursos de pós-graduação.

Contempla produções de autores e grupos de pesquisa reconhecidos no campo da pedagogia universitária e formula reflexões e proposições que fornecem pistas para reformulação dos projetos político-pedagógicos desses cursos.

As autoras inscrevem-se no grupo de pesquisadores do tema, responsáveis por diversas publicações e pela coordenação de eventos nacionais e internacionais, tomando a responsabilidade de difundir os conhecimentos na área.

fapesb 
Fundação de Amparo
à Pesquisa do Estado da Bahia

**Sandra Regina Soares
Maria Isabel da Cunha**

Formação do professor
a docência universitária em busca de legitimidade

Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade



©2010, by Autores.
Direitos de edição cedidos à EDUFBA. Feito o depósito legal.

Projeto Gráfico, Editoração Eletrônica e Capa
Alana Gonçalves de Carvalho Martins

Revisão
Zélia Chequer

Normalização
Tatiana Campos da Hora

Sistema de Bibliotecas – UFBA

Soares, Sandra Regina.
Formação do professor : a docência universitária em busca de legitimidade /
Sandra Regina Soares, Maria Isabel da Cunha. – Salvador : EDUFBA, 2010.
134 p.

ISBN 978-85-232-0677-2

1. Professores universitários - Formação. 2. Programas de Pós-graduação -
Educação. 3. Pós-graduação. I. Cunha, Maria Isabel da. II. Título.

CDD - 378.0007

Editora filiada à:



EDUFBA
Rua Barão de Jeremoabo, s/n, Campus de Ondina, 40170-115,
Salvador-BA, Brasil
Tel/fax: (71) 3283-6164
www.edufba.ufba.br | edufba@ufba.br

Sumário

Apresentação 7

Capítulo 1

Introdução 13

Perspectiva metodológica 19

Capítulo 2

A docência universitária e a formação para seu exercício 23

A docência como atividade complexa 24

A formação do professor 30

A formação do professor universitário 33

Desenvolvimento profissional de professores 35

Capítulo 3

A pós-graduação e a formação de professores
no contexto institucional brasileiro 41

A pós-graduação em educação e a formação do docente universitário 50

Os programas de pós-graduação em educação objetos do estudo 52

Capítulo 4

Programas de pós-graduação em educação e a formação de
professor universitário na perspectiva dos egressos 59

As motivações dos egressos em relação aos programas de pós-graduação
em educação 59

Principais aprendizagens nos programas e repercussão na atuação docente
na educação superior dos egressos 61

A formação do professor universitário na perspectiva dos egressos 64

A regulamentação da docência universitária 71

A docência universitária e a formação para seu exercício

O termo docência se origina da palavra latina *docere*, que significa ensinar, e sua ação se complementa, necessariamente, com *discere*, que significa aprender. Assim, docência, entendida como o exercício do magistério voltado para a aprendizagem, é a atividade que caracteriza o docente em geral. Na educação superior, docência e pesquisa são as principais atividades do professor universitário.

A docência universitária, apesar de ter pouca visibilidade, haja vista que os critérios de avaliação e progressão na carreira docente são essencialmente relacionados à pesquisa, é uma atividade altamente complexa, que não se restringe à sala de aula. Pressupõe um conjunto de atividades “[...] pré, inter e pós-ativas que os professores têm de realizar para assegurar a aprendizagem dos alunos.” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 243)

A docência, como atividade que articula os processos de ensino e de aprendizagem, teve sua complexidade reconhecida no século XVII por Comenius (1997) em especial na sua obra *Didática Magna*. Dizia o filósofo que

Ensinar é a arte das artes é, portanto, tarefa árdua que requer o juízo atento não de um só homem, mas de muitos, porque ninguém pode ser tão atilado que não lhe escapem muitas coisas. (COMENIUS, 1997, p. 15)

As reflexões de Comenius (1997), ainda que valorizadas até nossos dias, nem sempre foram levadas a sério nas compreensões da prática educativa, tantas vezes vista conforme a racionalidade técnica dos modelos universais.

A docência como atividade complexa

Os estudos mais recentes sobre o professor e suas práticas assumem a complexidade da docência como um pressuposto. (CUNHA, 2006; SEVERINO, 2006) Essa complexidade se explica pelo fato de seu exercício, voltado para garantir a aprendizagem do estudante, e não para a mera transmissão de conteúdos, envolver condições singulares e exigir uma multiplicidade de saberes, competências e atitudes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações. Assim, apesar de bastante difundida a crença de que o domínio dos conhecimentos específicos do campo científico ou profissional assegura a transposição para uma efetiva aprendizagem do estudante, a ausência de saberes pedagógicos limita a ação do docente e causa transtornos de naturezas variadas ao processo de ensinar e aprender.

Entre os saberes mobilizados cotidianamente na prática educativa, Tardif (2002a) destaca: saberes e ações de ordem técnica visando à combinação eficaz dos conteúdos, dos meios e dos objetivos educacionais; saberes e ações de natureza afetiva que aproximam o ensino de um processo de desenvolvimento pessoal; saberes e ações de caráter ético e político, sintonizados com uma visão de ser humano, de cidadão e de sociedade; saberes e ações voltados para a construção de valores considerados fundamentais; saberes e ações relativos à interação social, que revelam a natureza

profundamente social do trabalho educativo e implicam o conhecimento mútuo e a co-construção da realidade por professores e estudantes.

Os saberes imprescindíveis à docência universitária, no dizer de Pimenta e Anastasiou (2002, p. 13), se articulam em torno de quatro eixos: 1) conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes; 2) conteúdos didático-pedagógicos, diretamente relacionados ao campo da prática profissional; 3) conteúdos ligados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional; 4) conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana, com sensibilidade pessoal e social.

Aprofundando a reflexão sobre os saberes dos professores universitários que se relacionam com o eixo pedagógico, Cunha (2006) acrescenta:

- os saberes relacionados com o contexto no qual se desenvolve a prática pedagógica, que implicam a compreensão do papel da universidade na construção do Estado democrático, bem como das políticas que envolvem essas instituições;
- os saberes relacionados com a ambiência da aprendizagem, que envolvem o conhecimento das condições de aprendizagem de pessoas adultas e das múltiplas possibilidades que articulam conhecimento e prática social e os caminhos da integração no processo de aprendizagem do desenvolvimento cognitivo, afetivo-emocional, de habilidades e de atitudes;
- os saberes relacionados com o contexto sócio-histórico dos estudantes, que se traduzem em habilidades de compreensão da condição cultural e social dos estudantes, de estímulo às suas capacidades discursivas e de recomposição de suas memórias educativas, favorecendo uma produção do conhecimento articulada, de forma autobiográfica, e a afirmação de sua identidade social, cultural e pessoal;

- os saberes relacionados ao planejamento das atividades de ensino, envolvendo as habilidades de delinear objetivos de aprendizagem, métodos e propostas de desenvolvimento de uma prática pedagógica efetiva, à capacidade de dimensionar o tempo disponível, em função da condição dos estudantes e das metas de aprendizagem e ao domínio do conhecimento específico de forma a situá-lo histórica e conjunturalmente e a estabelecer relações com outros conhecimentos;
- os saberes relacionados com a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades, que pressupõem a condição do professor de ser o artífice, junto com os estudantes, de estratégias e procedimentos de ensino que favoreçam uma aprendizagem significativa, ancorada nas estruturas culturais, afetivas e cognitivas dos estudantes;
- os saberes relacionados com a avaliação da aprendizagem, que exigem um conhecimento técnico e uma sensibilidade pedagógica que permite, ao professor, a identificação das estratégias avaliativas que melhor informem sobre a aprendizagem dos estudantes, a partir da retomada dos objetivos previstos e da trajetória percorrida. Os saberes relacionados com a avaliação pressupõem, ainda, um posicionamento valorativo sobre os objetivos em questão e a capacidade de comunicar a avaliação aos estudantes.

A complexidade da docência universitária se explica, também, por seu caráter interativo, pois, como enfatiza Tardif (2002a), ensinar é desenvolver um programa de interações com os estudantes com vistas a determinados objetivos formativos que envolvem a aprendizagem de conhecimentos, mas, também, de valores, atitudes, formas de ser e de se relacionar. Pressupõe um processo complexo de negociação de expectativas, interesses, necessidades entre os atores envolvidos. Nesse sentido, conforme Altet (2001, p. 26), “[...] o professor profissional é, antes de tudo,

um profissional da articulação do processo ensino-aprendizagem em determinada situação, um profissional da interação das significações partilhadas.”

Esse caráter interativo configura a docência “[...] como uma prática social complexa carregada de conflitos de valor e que exige posturas éticas e políticas.” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 14)

Reconhecer a interatividade como um traço característico da docência é considerar que o processo formativo se desenvolve num contexto grupal, em que pessoas com histórias de vidas distintas se implicam mutuamente. Isso coloca, para o professor, o desafio de compreender essa trama invisível que impacta os processos de ensino e de aprendizagem e de saber orientar o grupo de alunos para compreender essas implicações, aproveitando determinados elementos relacionais que emergem como objetos de análise e de aprendizagem sobre os conteúdos e sobre os valores e atitudes. O contexto grupal deixa de ser apenas o cenário no qual se desenrola a aula e é assumido como princípio educativo, voltado para a formação de cidadãos e profissionais reflexivos, críticos e solidários segundo a vivência concreta da sala de aula. Dessa forma, o professor, conforme Filloux (1970 apud SOUTO DE ASCH, 2007, p. 62, tradução nossa), assume também “[...] o papel de facilitador e explicitador de problemas técnicos ou afetivos no grupo [...]”², de mediador da comunicação grupal.

Outro desafio que concorre para a complexidade da docência na educação superior diz respeito à especificidade do processo de aprendizagem de pessoas adultas na sua trajetória de formação profissional, mesmo se considerarmos que, na fase inicial da graduação, muitos estudantes estão ainda saindo da adolescência. Diversos estudos, cujo pioneiro foi o de Knowles (1984 apud MARCELO GARCÍA, 1999), evidenciam que o processo de aprendizagem de adultos pressupõe o seu engajamento consciente e voluntário. Isso equivale a dizer que eles precisam compreender

² “[...] el rol de facilitador y elucidador de problemas técnicos ou afectivos en el grupo [...]”

a finalidade de estudar os conteúdos apresentados, entender sua lógica e ter a possibilidade de negociar as formas propostas pelo professor para trabalhar esses conteúdos e para avaliar a aprendizagem realizada, pois, como explica o autor, a evolução do autoconceito do adulto é marcada pela passagem da dependência para a autonomia. A aprendizagem autônoma é, portanto, um dos aspectos fundamentais da educação de adultos e se caracterizaria pelo desenvolvimento da inteligência crítica, do pensamento independente e da análise reflexiva. (MERRIAM; CAFFARELLA, 1991 apud MARCELO GARCIA, 1999)

A aprendizagem de adultos pressupõe ainda que suas variadas experiências sejam contempladas; que os conteúdos, objetos do ensino, tenham sentido para o aprendiz, que seja explicitado o seu papel social; que o ensino seja baseado na busca de solução de situações-problemas e na aplicabilidade dos conteúdos. Em síntese, a sua motivação para aprender é, principalmente, decorrente de fatores internos, ou seja, da sua compreensão acerca do sentido do quê e do como é ensinado.

A complexidade da docência universitária se configura, também, por ela ser um espaço de conexão de conhecimentos, subjetividades e culturas, que exige um conteúdo científico, tecnológico ou artístico altamente especializado, orientado para a formação de uma profissão. (LUCARELLI, 2004) Formação que, no dizer de Tardif (2002a), deve ser voltada para a reflexão, o discernimento e a compreensão de situações problemáticas do contexto da prática profissional e para a definição de objetivos pertinentes à situação e à identificação dos meios adequados para atingi-los. Isso implica, para o docente universitário, a tarefa de compreender criticamente a profissão em foco e o contexto mais amplo no qual ela se insere. Precisa, ainda, possibilitar, ao estudante, uma articulação consistente entre teoria e prática na formação de profissionais comprometidos com a transformação social, críticos, reflexivos e autônomos. Essa tarefa tem se tornado mais desafiante para os docentes, na medida em que:

[...] o profissionalismo, longe de repousar principalmente na autonomia, na especialização e nos conhecimentos dos profissionais, remete a todo um jogo de negociações e tensões entre os profissionais, seus clientes e os organismos públicos ou privados que os empregam ou remuneram. (TARDIF, 2002b, p.93)

Pois, conforme o autor, os profissionais estão cada vez mais submetidos a duas lógicas, uma burocrática e tecnocrática e outra, do mercado, que contribuem para a redução da sua autonomia e, conseqüentemente, para a desprofissionalização, para a proletarianização de alguns grupos profissionais e, “[...] em outros casos, subordinam a ética profissional à busca do lucro econômico ou ainda do poder.” (TARDIF, 2002b, p.94)

A lógica do mercado, em outros termos, a mercantilização, que impacta fortemente o campo das profissões, também invade a educação superior e interfere nas práticas educativas dos docentes universitários. A transposição dessa lógica para a educação superior, conforme registra Naidoo (2008, p. 48), gera uma distorção na relação pedagógica entre professor e estudante, transformando-a numa relação entre prestador de serviços e clientes. Tal situação implica algumas conseqüências fundamentais para o processo formativo: 1) tendência, pelos estudantes, ao interiorizarem a identidade de clientes, de interpretar a aprendizagem como uma transação comercial e de se tornarem consumidores passivos; 2) possibilidade de haver a naturalização da visão de aprendizagem como um processo de seleção, consumo e reprodução de informações fragmentadas, desconexas, porém bem transmitidas pelo professor-prestador do serviço; 3) ao privilegiar o tratamento superficial dos conteúdos, conseqüente prejuízo do desenvolvimento de competências capazes de possibilitar uma aprendizagem autônoma, crítica e reflexiva; 4) estímulo à transformação do professor em refém dos estudantes-clientes, que, diante de suas ameaças e queixas, tende a abrir mão do método de questionamento às ideias

existentes, do estímulo à reflexão crítica, optando “[...] Por uma ‘formação segura’ que permita transmitir aos estudantes conteúdo pré-definido e avaliável de forma convencional [...]”³ (NAIDOO, 2008, p. 52, tradução nossa)

Enfim, a docência do ensino superior é uma atividade complexa do ponto de vista político, social, intelectual, psicológico e pedagógico, cujos saberes e competências imprescindíveis ao seu exercício, sumariamente apresentados neste estudo, a configuram como um campo específico de intervenção profissional. Dessa forma, como acontece com as demais profissões, não podem ser adquiridos por imitação, e, sim, mediante uma formação específica e consistente.

A formação do professor

Formação é um fenômeno complexo sobre o qual existe pouco consenso no que concerne tanto às teorias quanto às dimensões mais relevantes para sua análise. A formação não deve ser confundida com outros conceitos, como educação, ensino, treino etc., pois envolve, necessariamente, uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global.

A formação de professor pode ser definida, conforme Marcelo García (1999, p. 26), como:

[...] a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permitem intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu

³ “[...] Por una ‘formación segura’, que permita transmitir a los estudiantes contenido predefinido y evaluable de forma convencional [...]”

ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Essa formação, como enfatiza Ferry (apud MARCELO GARCÍA, 1999, p. 23), se diferencia de outras formações, em função, principalmente, de três aspectos: deve integrar a formação acadêmica (científica, literária, artística etc.) com a formação pedagógica; precisa ter como foco a formação de profissionais; se configura como formação de formadores e, como tal, exige o isomorfismo entre essa formação e a prática profissional que visa formar.

A formação de professores, inicial ou permanente, se diferencia de conceitos afins em função de três lógicas que lhe são inerentes, conforme Alin (1996 apud RODRIGUES, 2006, p. 26): lógica do investimento, lógica da formação-ação e lógica do projeto. A lógica do investimento pressupõe que o formando conhece e expressa suas necessidades, expectativas e desejos relativos à formação, os quais são levados em conta no processo formativo. Concebe o formando como um autor engajado, ativo e desejante, por isso “A formação implica uma acção profunda sobre a pessoa, agindo tanto sobre os saberes, à semelhança do ensino, como sobre as atitudes e os valores, tal como a educação.” (RODRIGUES, 2006, p. 27), mas, por sua escolha e investimento, e, dessa forma, resulta no desenvolvimento pessoal e profissional. Assim, a formação acentua o caráter imprescindível do engajamento consciente, voluntário e responsável do sujeito no processo de sua formação; em outros termos, “[...] é o indivíduo, a pessoa, o responsável último pela activação e desenvolvimento de processos formativos.” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 22) Pode-se concluir com o autor que

É através da interformação que os sujeitos – nesse caso os professores – podem encontrar contextos de aprendizagem que favoreçam a procura de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional. (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 22)

A lógica da formação-ação contempla o formando, autor, ativo e situado num contexto social e de trabalho, sobre o qual reflete, mediante o exercício do distanciamento, com vistas à resolução de problemas e a sua transformação. Nessa perspectiva

A organização da formação não se sujeita à lógica dos saberes disciplinares constituídos, de alguma forma intemporais na sua estruturação interna. Requer, pelo contrário, saberes marcadamente temporais, referenciados nos problemas a resolver, negociados com os formandos, individual ou coletivamente tomados, na sua especificidade de idade, contexto social, estágio de desenvolvimento, tempo, lugar. (RODRIGUES, 2006, p. 29)

A lógica do projeto coloca em evidência que a formação só é possível se o formando possuir projeto de aprender, de formar-se. Ela se configura, em última instância, como o espaço de negociação entre o projeto pessoal do formando, o projeto do formador e o projeto da instituição onde se desenvolve a formação.

A formação profissional do professor implica concebê-lo como ator/autor da sua trajetória de vida e emergente da teia econômica, social e cultural em que está inserido e como profissional que busca a formação, reconhece suas necessidades e as do contexto em que atua, se compromete reflexivamente na transformação das práticas e na afirmação da profissionalidade docente.

A formação desse profissional precisa garantir articulação entre teoria e prática, levando em conta a reflexão epistemológica da prática

[...] de modo a que aprender a ensinar seja realizado através de um processo em que o conhecimento prático e o conhecimento teórico possam integrar-se num currículo orientado para a ação. (MARCELO GARCIA, 1999, p. 29)

Necessita da congruência entre a formação vivenciada pelo professor e o tipo de educação que posteriormente lhe será pedido que desenvolva; em outros termos, coerência entre o conhecimento didático do conteúdo, o conhecimento pedagógico transmitido e a forma de trabalhar esse conhecimento durante a formação. Contempla a individualização do processo de ensino-aprendizagem como elemento integrante de qualquer programa de formação de professores, o que implica a necessidade de conhecer as características pessoais, cognitivas, contextuais, reacionais de cada professor em formação e conhecer as necessidades e expectativas desses sujeitos como pessoas e como profissionais. Busca facilitar a interação do grupo em que se desenvolve o processo formativo, entendendo que as relações interpessoais amistosas e de confiança facilitam o crescimento individual e contribuem para a formação de profissionais capazes de trabalhar de forma colaborativa em torno de projetos curriculares na escola. Possibilita, aos professores em formação, o questionamento em relação às suas próprias crenças e práticas, a crítica propositiva em relação às orientações institucionais e, enfim, o seu crescimento intelectual, social, emocional e profissional.

A formação do professor universitário

Não existe uma tradição, nas sociedades ocidentais, de formação inicial do docente universitário; em contrapartida, em especial a partir da década de 1980, o título de doutor é exigido para ingresso no ensino superior. Na França, existem Centres d'Initiation à l'Enseignement Supérieur (CIES), que formam futuros professores universitários. Nessa formação, os participantes, sob a supervisão de um professor-tutor pedagógico, realizam tarefas docentes, como aulas práticas e orientação de trabalhos de alunos, e frequentam cursos que abordam conteúdos, entre outros, sobre a função da universidade, os sistemas educativos, a

organização do conhecimento e dos conteúdos didáticos, técnicas audiovisuais.

Salvo experiências isoladas, como a francesa, a formação desse professor tem se revelado, na prática, como um conjunto de atividades caracterizadas por sua brevidade e concreção, destinada a professores já contratados. Portanto, a participação em cursos com essa finalidade não se constitui em critério de seleção.

Diante do vazio da formação inicial dos docentes universitários, nas últimas décadas em diversos países, como Portugal e Espanha, cresce o interesse por essa formação e pelo desenvolvimento profissional ao longo da carreira. A formação dos professores iniciantes, considerados como aqueles cujo tempo de experiência varia, conforme os autores, de três a sete anos, não deve concebê-los como sujeitos passivos, acrílicos e destituídos de conhecimentos e crenças a respeito desse nível de ensino. Eles construíram uma representação acerca da docência durante os anos em que foram estudantes universitários, com base na observação sobre a forma de seus professores ensinarem e envolverem ou não os estudantes no processo de aprendizagem, na participação em projetos de pesquisa, na experiência como representante estudantil nas atividades do departamento etc. Essas e outras vivências possibilitaram ao futuro professor universitário reproduzir estilos de ser professor, mas podem ter contribuído, também, graças ao processo de reflexão, para aprender o que não deve fazer como professor em razão dos efeitos negativos da sua experiência acadêmica.

O período de iniciação dos professores universitários na função do ensino é muito importante. Essa compreensão é traduzida pelo Ministério da Educação da Espanha (MEC, 1992 apud MARCELO GARCIA, 1999) em recomendações aos departamentos de que lhes seja atribuída uma menor carga docente, que sejam integrados em alguma linha de pesquisa, que lhes sejam assegurados tempo e meios para assistir a congressos e que sejam incorporados a grupos de discussão. Nesse processo de iniciação,

pesquisas indicam a importância do papel do tutor ou mentor, “[...] professores experimentados que põem à disposição o seu conhecimento profissional.” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 252) Todavia, diversos problemas, entre outros, falta de tempo e de disponibilidade, ausência de reconhecimento desse papel pelas instituições, tendem a inviabilizar o seu exercício.

Desenvolvimento profissional de professores

Desenvolvimento profissional se refere a uma determinada concepção de formação continuada dos professores em exercício, entendidos como profissionais da docência. Envolve uma perspectiva institucional e uma perspectiva pessoal do professor. Na perspectiva institucional, o desenvolvimento profissional pode ser entendido como um conjunto de ações sistemáticas que visam alterar a prática, as crenças e os conhecimentos profissionais dos professores, portanto vai além do aspecto informativo. Essas ações são assumidas não apenas individualmente, elas envolvem todos os profissionais que atuam de forma integrada na instituição, evidenciando, assim, a estreita ligação entre desenvolvimento profissional e desenvolvimento organizacional, o que pressupõe uma gestão democrática e participativa, capaz de alterar a própria organização, os papéis atuais e futuros dos professores, com base em reflexões críticas e propositivas do grupo, visando garantir, aos estudantes, aprendizagens significativas e crescimento pessoal.

Na perspectiva pessoal, o desenvolvimento profissional se projeta por uma disposição interna e uma postura de busca permanente de crescimento pessoal e profissional, disposição de refletir coletivamente sobre as práticas, atitudes e crenças individuais e coletivas, abertura para mudança. Em outros termos, desenvolvimento profissional é, conforme Rudduck (1987 apud MARCELO GARCÍA 1999, p. 137),

[...] a capacidade de um professor para manter a curiosidade acerca da classe; identificar interesses

significativos no processo de ensino e aprendizagem; valorizar e procurar o diálogo com colegas especialistas como apoio na análise de dados.

Propõe, como indica Marcelo García (1999), desenvolver a capacidade de controle sobre as próprias condições de trabalho e possibilitar um avanço no estatuto profissional e na carreira docente.

O desenvolvimento profissional pressupõe a compreensão de que, antes ou depois da avaliação, é fundamental a promoção, pelas instituições universitárias, de ações diversas voltadas para o aperfeiçoamento da qualidade do ensino do professor universitário. Essas ações são mais eficazes quando tomam como ponto de partida e de chegada a prática profissional, objetivando o desenvolvimento de atitudes de reflexão e crítica sobre sua própria prática de ensino, quando priorizam as iniciativas dos próprios professores, em função da compreensão do caráter voluntário da formação, e quando investem na superação da perspectiva individualista da docência, apostando em ações colaborativas entre professores de um ou vários departamentos. Assim, é fundamental que os departamentos propiciem um clima de reflexão coletiva relacionada à didática e de apoio mútuo entre os professores, visando à melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem.

O desenvolvimento profissional do professor universitário, conforme Villar-Angulo (1993 apud MARCELO GARCIA 1999, p. 255), pode ser identificado segundo quatro modelos: modelo do processo de aperfeiçoamento individual; modelo de avaliação para aperfeiçoamento do ensino; modelo de indagação; e modelo organizacional. O primeiro modelo tem como pressuposto a ideia de que a profissão docente tem diferentes necessidades, que podem variar para cada professor. Portanto, deve ser oferecido um leque de ações, para que o professor escolha a que melhor atende suas necessidades de autodesenvolvimento profissional.

O modelo de avaliação para melhoria do ensino entende a avaliação do professor universitário não como uma atividade

de estaque e somativa, mas como o início de um processo de formação que busca o engajamento voluntário e a cooperação dos professores. Portanto, privilegia o diálogo e a negociação em oposição à norma e à imposição e, ainda, o aperfeiçoamento em oposição ao controle.

O modelo de indagação concebe o professor universitário como um profissional que investiga a sua própria prática e reflete sobre ela, por iniciativa própria ou por estímulo das instituições universitárias.

O modelo organizacional parte do pressuposto de que o desenvolvimento profissional deve ir além dos aspectos pessoais ou didáticos. Coloca em foco as mudanças estruturais e organizacionais da universidade, portanto é voltado para o aperfeiçoamento da comunicação, da democracia e do processo de tomada de decisões na universidade. A esse respeito, Santos Guerra (1993 apud MARCELO GARCIA 1999, p. 257), enfatiza que

[...] apelar ao aperfeiçoamento sem que se alterem as condições organizacionais da sua acção profissional (os mesmos espaços, a mesma proporção professor-aluno, os mesmos meios, os mesmos locais, o mesmo funcionamento etc.) é um convite grosseiro à exigência.

Com este capítulo, pretendemos contribuir para evidenciar a complexidade da docência universitária, que clama por sua afirmação como um campo profissional, ainda que a sua profissionalização e conseqüente construção de uma nova identidade impliquem o reconhecimento acadêmico-institucional, político, social e pessoal dos atuais e futuros professores universitários acerca da necessidade de sua formação específica. Essa formação, por sua vez, é também uma tarefa complexa e multifacetada, devendo centrar-se na reflexão sobre a epistemologia das práticas e assegurar, aos professores universitários em formação, um protagonismo que só poderá ser transposto para suas práticas educativas se vivenciado.