

Desafios para reinventar a formação dos docentes universitários para o século XXI

Marcos T. MASETTOⁱ

Resumo

Com o objetivo de refletir sobre os desafios para a formação de docentes universitários neste século, chamaram nossa atenção programas alternativos desta formação, organizados a partir de paradigmas curriculares inovadores para atender às necessidades da sociedade contemporânea. Este artigo se propõe resgatar alguns destes projetos curriculares e analisar seus programas de formação de professores, que poderão nos apresentar pistas para a reinvenção da formação de docentes universitários para o século XXI. A metodologia de pesquisa se pauta por uma abordagem qualitativa, porquanto buscamos nestes projetos sua intencionalidade, contextualização, o significado de novas atitudes e relacionamentos entre os sujeitos desse currículo (professor e aluno). Realiza -se através de análise bibliográfica e documental, de quatro diferentes projetos curriculares inovadores.

Palavras-chave: sociedade do conhecimento; currículos inovadores; docência no ensino superior; formação de docentes.

Challenges to reinventing the formation of university teachers for the 21st century

Abstract

Aiming to reflect on the challenges for the formation of university professors in this century, alternative programs for this formation came to our attention, organized based on innovative curricular paradigms to meet the needs of contemporary society. This article intends to describe some of these curricular projects and analyze their teacher education programs, which may present us with clues for the reinvention of university teacher education for the 21st century. The research methodology is guided by a qualitative approach, as we seek in these projects their intentionality, contextualization, the meaning of new attitudes and relationships between the subjects of this curriculum (teacher and student). It is carried out through bibliography and document analysis of four different innovative curricular projects.

Keywords: *knowledge society; innovative curricula; teaching in higher education; teacher training.*

ⁱ Doutor e Mestre em Psicologia Educacional (PUC-SP). Livre Docente em Didática (USP), Professor Titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, onde mantém cursos de formação de professores para o ensino superior em nível de Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Orientador e supervisor de pesquisas nos Cursos de Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo (PUC-SP). E-mail: mmasetto@gmail.com – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9892-3959>.

Desafios para reinventar la formación de profesores universitarios para el siglo XXI

Resumen

Con el objetivo de reflexionar sobre los desafíos para la formación de profesores universitarios en este siglo, llamaron nuestra atención programas alternativos para esta formación, organizados en base a paradigmas curriculares innovadores para satisfacer las necesidades de la sociedad contemporánea. Este artículo pretende rescatar algunos de estos proyectos curriculares y analizar sus programas de formación docente, que pueden presentarnos pistas para la reinención de la formación docente universitaria para el siglo XXI. La metodología de la investigación se guía por un enfoque cualitativo, pues buscamos en estos proyectos su intencionalidad, contextualización, el significado de nuevas actitudes y relaciones entre los sujetos de este currículo (docente y alumno). Se lleva a cabo mediante el análisis bibliográfico y documental de cuatro proyectos curriculares innovadores diferentes.

Palabras clave: *sociedad del conocimiento; currículos innovadores; docencia en educación superior; formación de profesores.*

1 INTRODUÇÃO

O propósito de se abrir um diálogo sobre os desafios para se reinventar a Formação dos Docentes Universitários, acontece no entrelaçamento de três movimentos que vivemos no Ensino Superior Brasileiro.

O primeiro diz respeito à criação e implantação de currículos inovadores que promovem a formação de profissionais para atendimento das necessidades de nossa sociedade contemporânea e que são muito diferentes daquelas que deram origem aos currículos do século XIX.

O segundo movimento acontece no âmbito das carreiras profissionais, seja na atualização daquelas tradicionais; seja em propostas de outras profissões integrando duas ou mais áreas de conhecimento, como por exemplo, a biotecnologia; seja na criação de novas profissões oriundas de novas áreas de conhecimento como aquelas envolvidas com a evolução das ciências tecnológicas, como por exemplo, no campo das comunicações e organizações.

O terceiro movimento se preocupa com a inclusão de competências nos cursos de graduação sob duas concepções: uma mais voltada para a inclusão de competências em diferentes disciplinas conteudísticas procurando qualificar melhor os profissionais para sua atuação no momento atual; outra numa dimensão mais educacional, na perspectiva de Gimeno Sacristán (2011) e Perrenoud (2013) voltando-se para a formação de um profissional

competente, capaz de mobilizar recursos para solução exitosa de situações profissionais problemáticas.

O ponto de referência para a formação de professores do ensino superior tem sido, durante a longa trajetória de cinco décadas, as necessidades pedagógicas sentidas pelos professores na gestão de suas aulas. A formação que solicitavam procurava ajudá-los a resolver e encaminhar os problemas pedagógicos encontrados (MASETTO; GAETA, 2019).

Os três movimentos indicados acima nos alertam para um contexto atual da sociedade que envolve a universidade e os cursos superiores e que pode nos oferecer pistas para nossas reflexões, na busca de reinventar a formação dos docentes universitários para o século XXI.

O ponto de partida desta busca se encontra fora da sala de aula: num contexto que envolve a sociedade, as profissões, a formação dos novos profissionais para o exercício dessas profissões e o redirecionamento dos tempos, dos espaços e dos parceiros na formação de pesquisadores e profissionais.

2 O CONTEXTO EM QUE VIVEMOS

Desenha-se como uma sociedade da informação, do conhecimento, da aprendizagem, das ciências tecnológicas provocando o desenvolvimento da pesquisa e da construção do conhecimento interdisciplinar e transdisciplinar, o desenvolvimento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), viabilizando a socialização imediata e, em tempo real das pesquisas, seus resultados e conhecimentos delas derivados, bem como o contato com pesquisadores e seus grupos de pesquisa, através dos letramentos e das múltiplas imagens.

No dizer de Hargreaves (2004, p. 45):

Ensinar na sociedade do conhecimento, e para ela, está relacionado com a aprendizagem cognitiva sofisticada, com um repertório crescente e inconstante de práticas de ensino formadas por pesquisas, aprendizagem e auto acompanhamento profissional contínuo, desenvolvimento e utilização de trabalho, inteligência coletiva e cultivo de uma profissão que valorize a solução de problemas, disposição para o risco, confiança profissional, lidar com a mudança e se comprometer com a melhoria permanente.

Uma sociedade extremamente tecnológica influenciando na vida pessoal, familiar, profissional, social e cidadã; na convivência, solidariedade e cooperação das cidades entre si,

para a solução de problemas de vida, de saúde, de educação, de trabalho, e emprego, e da mobilidade social para seus habitantes, em dimensões nacionais, internacionais e globalizadas.

Esta sociedade do conhecimento exige inovações nas profissões atuais e na criação de profissões alternativas com perfis de profissionais voltados para desenvolvimento de pesquisa, construção contínua de conhecimentos, de competências e habilidades novas; de autonomia, criatividade e ousadia na solução dos problemas numa perspectiva ética e cidadã de responsabilidade social no exercício de suas profissões.

Neste contexto, encontramos os maiores desafios com os quais se defronta a Universidade no Brasil e no mundo.

3 AS DISCUSSÕES NACIONAIS E INTERNACIONAIS SOBRE O FUTURO DAS PROFISSÕES E INOVAÇÕES CURRICULARES

3.1 Currículos Vigentes

Cunha (1980) em sua obra “A Universidade Temporã: O Ensino Superior da Colônia à Era de Vargas”, comenta que os cursos superiores no Brasil se iniciaram em 1808, e se destinavam a formar burocratas para o Estado, especialistas para a produção de bens simbólicos e profissionais liberais. Era o que acontecia com a Academia Militar que formava engenheiros de diversas especialidades: construção, mineração e química.

“Outros cursos foram criados para a formação de profissionais não militares, para a burocracia do Estado, como os de agronomia, de química, de desenho técnico, de economia política e de arquitetura, e os cursos de direito” (CUNHA, 1980, p. 63).

Criaram-se cursos e faculdades isoladas, voltadas diretamente para o exercício de uma determinada profissão, com currículos seriados e programas fechados constando unicamente das disciplinas que interessavam direta e imediatamente ao exercício daquela profissão, procurando formar profissionais competentes em uma determinada área ou especialidade. Assim foram criados as primeiras Faculdades de Direito em Pernambuco e depois em São Paulo, Faculdade de Medicina na Bahia e Faculdade de Engenharia no Rio de Janeiro, e na sequência os demais cursos e faculdades para formação de profissionais no Brasil.

Tais cursos superiores procuraram responder às necessidades e expectativas, ao contexto de uma sociedade brasileira da época.

Dois depoimentos de Darcy Ribeiro (1975) chamam nossa atenção para o modelo que originou esses cursos superiores:

O modelo inspirador das universidades latino-americanas, foi o padrão francês da universidade napoleônica, não transplantado em sua totalidade, mas nas suas características de escolas autárquicas, com uma supervalorização das ciências técnicas, e a conseqüente desvalorização da teologia e das ciências humanas, e a departamentalização estanque dos cursos voltados para a profissionalização (RIBEIRO, 1975, p. 106).

O caráter profissionalista do ensino, quase exclusivamente destinado a outorgar licenças legais para o exercício de profissões liberais, só admitia as ciências básicas depois de previamente adjetivadas para servir, especificamente a cada campo de aplicação (RIBEIRO, 1975, p. 110).

Os currículos para a formação de profissionais de então, permanecem até o século XXI praticamente os mesmos, com atualizações na área de seus conteúdos, mas não em seus objetivos de formação. Docentes e alunos hoje se apresentam com atitudes e performances coerentes com seus papéis daquela época e definidos pelos mesmos currículos.

Como imaginar que tais currículos, organizados para responder às necessidades da Sociedade Brasileira no século XIX possam formar os profissionais de que precisamos para o Brasil do século XXI?

3.2 Aberturas Curriculares

A pesquisadora Cleoni Fernandes (2021) referindo-se ao Processo de Bolonha comenta que este Projeto surge diante das necessidades atuais da União Europeia que exigiam respostas, de inovação curricular em termos de formação de profissionais, com um currículo diferente do tradicional

O processo de Bolonha nascido a partir da Assinatura da Declaração de Bolonha (junho de 1999), teve como objetivo explícito criar o Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES) que, uniformizado, permitisse, entre outros aspectos promover aos países envolvidos a livre movimentação de alunos, professores, investigadores e pessoal administrativo; a empregabilidade e o reconhecimento dos diplomas obtidos em cada um dos países signatários; a adoção de um sistema baseado em dois ciclos – graduado e pós graduado; a

organização dos cursos através do sistema de créditos (ECTS); a cooperação europeia na garantia da qualidade. Esse processo gerou por isso várias alterações no ensino superior, entre as quais se destaca o modelo de formação, avaliação e acreditação dos cursos. A estratégia dentro da comunidade europeia e do espaço europeu da educação superior foi responsabilizar-se pela formação geral dentro da universidade, e remeter a formação específica para o empresariado (FERNANDES, 2021, p. 242).

Anteriormente ao Processo de Bolonha e nos anos que se seguiram até nossos dias muitas universidades no mundo, inclusive no Brasil, trilharam caminhos de construção e implementação de currículos que respondessem às necessidades de seus contextos, e conseqüentemente à uma formação diferenciada de seus egressos, profissionais competentes e cidadãos para nossos tempos.

4 PROJETOS CURRICULARES INOVADORES

Na dimensão deste artigo, vamos nos limitar a comentar quatro projetos inovadores que, partindo de seus contextos sociais, desenvolveram currículos para formação de novos profissionais que colaborassem para os encaminhamentos dos atuais e graves problemas contemporâneos.

4.1 O Ciclo Básico da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP (1970)

Na década de 1970, no contexto de um regime de exceção totalitário que vivemos no Brasil a partir de 1964, foi promulgada a Lei 5.540 que impunha a inclusão de um Ciclo Básico para todos os cursos de graduação no País, composto por disciplinas comuns a diversos desses cursos.

De acordo com a legislação, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) assim definiu os objetivos de seu Ciclo Básico, ou Primeiro Ciclo para a iniciação da formação universitária dos alunos ingressantes para as áreas das Ciências Humanas e Educação:

Formar e preparar profissionais cuja competência futura revele, ao lado da competência técnica, formação humana e científica básica:

- a) Preocupar-se muito mais com a formação humana do que com a especialização precoce;
- b) Formar e desenvolver uma consciência crítica sobre a realidade em que vivemos;

- c) Iniciar a formação científica;
- d) Propiciar oportunidade de transformar em interações com o meio ambiente, as reflexões, sentimentos e informações, conseguidas (MASETTO, 1975, p. 15-16).

Tais objetivos de formação parametrizaram a organização curricular: seleção das áreas de conhecimento, das disciplinas integradas, das metodologias participativas; composição das turmas com alunos de diversas opções profissionais; sistema de avaliação acompanhando o desempenho do aluno.

O Corpo Docente foi organizado por equipes de área de conhecimento que se transformavam em equipes interdisciplinares no planejamento e atuação em sala de aula, buscando numa interação entre professores e alunos para que se alcançassem os objetivos esperados para o Primeiro Ciclo.

O corpo docente deste Primeiro Ciclo reunia 75 professores, de cinco áreas de conhecimento diferentes, mas trabalhando interdisciplinarmente com as diferentes turmas de alunos.

Os professores, para trabalharem nesse Projeto Curricular diferente e inovador, não se encontravam preparados.

Organizou-se, então, um programa para sua formação incluindo dois momentos: o primeiro, antes de iniciarem o trabalho e, em seguida, encontros regulares durante os semestres, sempre com atividades de apoio às suas ações em aula (em serviço), para o alcance dos objetivos de formação dos alunos. Tais encontros de formação do corpo docente tinham sua continuidade de forma mais intensiva nos inícios dos semestres por ocasião dos planejamentos destes.

Queremos chamar a atenção para os objetivos de formação para estes alunos ingressantes na universidade e a respectiva organização curricular que os sustentou, pois ofereceram luzes e sugeriram iniciativas para se pensar, propor e realizar uma modalidade própria de formação para seu corpo docente, tendo em vista o alcance dos objetivos estabelecidos. O programa de formação do corpo docente para tal projeto foi de tal relevância e significado (como demonstram Abreu (1975) e Castelo (1975) em suas pesquisas de Mestrado) que sustentou o desenvolvimento deste projeto durante duas décadas (60-70).

4.2 A Faculdade de Medicina da Universidade de Mc Master (Canadá) (1967)

A referida faculdade definiu como sua intencionalidade a formação de profissionais médicos, com os seguintes objetivos de formação:

- desenvolvimento da curiosidade do aluno e da atitude e práticas de pesquisa interdisciplinar;
- desenvolvimento de atitudes como ética e sensibilidade nas relações com os pacientes;
- compromisso com uma aprendizagem ativa e formação continuada;
- integração teoria/prática profissional desde o primeiro semestre do curso, e presente em todos os semestres subsequentes,
- desenvolvimento do processo de aprendizagem por descobertas dirigidas e de forma colaborativa atuando com os colegas em pequenos grupos.
- desenvolvimento do aluno, como sujeito de sua formação, corresponsável com o professor pelo processo de aprendizagem, parceiro de seus colegas e aprendendo a se autodirigir (autonomia).

A organização curricular deste curso de medicina que se apresenta como interdisciplinar se apoia nos seguintes pontos:

- a) Organização dos conteúdos curriculares por grandes temas da saúde organizados na modalidade de “problemas” que substituem as disciplinas, propiciam conhecimento interdisciplinar e integração com a prática profissional;
- b) Com a orientação do professor e colaboração dos colegas as informações são pesquisadas, discutidas, integradas numa dimensão interdisciplinar e construída uma aprendizagem teórica e prática profissional.
- c) Constituição dos grupos para estudo de cada grande tema, e resolução do problema envolvido.
- d) O protagonismo do aluno incentivado por este modelo o encaminha, com a mediação de seu professor- orientador, a realizar colaborativamente atividades de pesquisa, de debate, de prática profissional planejadas para cada módulo.
- e) Em cada módulo, o grupo é constituído por 8 a 10 alunos e um professor coordenador, que trabalham em equipe durante 12 semanas, em tempo integral. Em havendo necessidade, poderão ser convidados especialistas para colaborarem com o grupo.

f) Ao término deste tempo de 12 semanas, formam-se novos grupos de alunos com novo professor- orientador e novo tema que será estudado durante as próximas 12 semanas e assim sucessivamente, até completarem todo o currículo de formação.

g) A duração de cada módulo-tema9 problema) se estende pelo espaço de 12 semanas, em tempo integral. Ao término, o grupo se dissolve e se recompõe com novos elementos para o estudo de novo tema. O conjunto de 15 ou mais módulos a serem cursados pelos alunos constituirá a organização curricular visando a formação do profissional da saúde.

Metodologia aplicada.

Considerando a metodologia usada por este currículo interdisciplinar, destaca-se a pesquisa individual, exploração da biblioteca, leitura, debate em pequenos grupos, debate com o professor e com especialistas, resolução de dúvidas e problemas, estudo de casos, visitas a enfermarias, centros cirúrgicos, ambulatórios e demais espaços de atuação médica, participação de atividades práticas com profissionais da saúde nos vários ambientes de exercício da medicina.

Processo de avaliação.

O processo de avaliação é contínuo, oferecendo um feedback (informação) para os alunos em todas as atividades realizadas. Ele existe para ajudar o aluno a aprender, corrigir possíveis erros, desenvolver ainda mais seu aprendizado

O feedback poderá vir do próprio aluno (autoavaliação), da avaliação dos colegas do grupo, do professor orientador e dos pacientes com os quais os alunos interagem durante o tempo de sua formação.

O Professor neste modelo.

Houve um trabalho de formação com estes docentes para que, como professor especialista em uma determinada área da medicina, aprendessem a coordenar a aprendizagem e construção interdisciplinar de um determinado problema de saúde; aprendessem a desenvolver num processo de aprendizagem uma atitude de mediação pedagógica, uma relação entre adultos com os alunos, atitudes de parceria com os alunos na construção de sua formação profissional, trabalho em equipe com seus pares, atitudes adequadas à realização do projeto (VENTURELLI, 1997, MAMEDE; PENAFORTE 2001, MASETTO, 2018).

4.3 O projeto de Currículo Cooperativo da Escola Politécnica de São Paulo (USP) (1989)

Voltado para a formação de engenheiros, o projeto inspirou-se no paradigma curricular da Universidade de Waterloo (Canadá, 1957).

Este currículo inovador baseou-se na Educação Cooperativa “integrando universidade e empresa, para a formação de profissionais engenheiros; diretrizes acadêmicas de capacitação profissional e a dinâmica do mercado de trabalho”. (PACHECO; MASETTO, 2007, p.144).

No dizer de Nakao *et al.* (2018, p. 101-102)

A engenharia atualmente tem mudado padrões de projetos, produção, uso e descarte para compatibilizar uso e proteção do recurso natural e, principalmente, buscar qualidade de vida com qualidade ambiental. Dessa forma, o engenheiro do século XXI deve estar apto a identificar necessidades e demandas, enunciar problemas, formular alternativas de solução com uma abordagem preventiva, tecnologia mais limpa e responsabilidade socioambiental.

O estudante desenvolverá a habilidade de trabalhar em equipe, de se comunicar por escrito e oralmente, de criar alternativas e critérios para decisão, a postura de se preocupar com aspectos econômicos, sociais e ambientais, com posturas de análise crítica e atitude ética.

A intencionalidade dos Cursos Cooperativos procurou responder à urgência de uma formação de engenheiros que se construísse a partir de uma sólida base científica, profundamente imbricada com as atuais exigências de um profissional engenheiro para o século XXI.

Com esta intencionalidade projetou-se uma modalidade curricular que fosse construída e realizada com a efetiva participação de dois tipos de Instituições parceiras: uma Instituição Acadêmica respondendo por uma sólida formação científica de seus profissionais engenheiros, outra Empresas Responsáveis pelo Mercado de trabalho de engenheiros que procurava atender às exigências da profissão.

Esta parceria se concretizou na cooperação entre a Escola Politécnica de São Paulo (USP) e Empresas Responsáveis pelo mercado de trabalho de engenheiros de São Paulo no planejamento, construção e implantação, em conjunto de um currículo de engenharia, realizado em módulos, com presença “*full time*” dos alunos, alternadamente na Universidade e nas Empresas, e sucessivamente, desde o início do curso até seu último semestre.

Esta modalidade curricular se denominou “Currículos Cooperativos entre IES e Empresas” baseado numa nova concepção do Estágio Curricular.

A organização curricular se compõe de 15 módulos: nove na universidade em tempo integral denominados Módulos Acadêmicos (com possibilidades de atividades interdisciplinares) e seis na empresa também em tempo integral (com a participação de profissionais da própria empresa) denominados Módulos de Estágio, Estes módulos se realizam alternadamente, um módulo acadêmico, outro módulo de estágio.

Professores da Escola Politécnica da USP responsáveis pela formação teórico-científica dos alunos e profissionais engenheiros, responsáveis pela formação prática dos alunos, desenvolveram competências de trabalho em equipe para construir o projeto pedagógico dos módulos em todos os seus aspectos, inclusive no processo de avaliação do aproveitamento dos alunos.

Dentro do enfoque deste artigo, a formação dos docentes para construir e implantarem este currículo cooperativo exigiu uma formação que integrasse professores da Universidade e profissionais engenheiros quanto ao envolvimento com o projeto e quanto ao planejamento pedagógico de cada módulo em todos os seus aspectos: conteúdos, metodologias e processos avaliativos.

Trata-se de um currículo organizado para formar profissionais para as necessidades atuais da sociedade, construindo um processo específico de formação para seus docentes.

4.4 A Universidade Federal do Paraná (UFPr- Litoral) (2007)

Em 2007, a Universidade Federal do Paraná (UFPr) construiu um campus universitário numa região vulnerável do Litoral do Paraná (Brasil) (UFPr-Litoral) com a intencionalidade de alavancar a região em vários aspectos: educacional, social, cultural, político e econômico. Diagnosticou as profissões e mão de obra qualificada necessárias para este desenvolvimento. Criou os cursos necessários para a formação desses profissionais tendo em vista o desenvolvimento da região, o que determinou a criação de um conjunto de cursos novos, não tradicionais em Universidades.

Além disso, a mudança pretendida da região nos seus vários aspectos, exigia que projetos concretos nas diversas áreas (educacional, social, cultural, política, econômica) fossem construídos para uma intervenção local.

Este objetivo indicou a construção de um novo paradigma curricular “currículo por projetos” onde instituição, professores e alunos trabalhavam juntos, aprendiam juntos e se formavam em parcerias e corresponsabilidade em torno de projetos a serem realizados.

Os “projetos” substituíram as disciplinas tradicionais, como o eixo curricular em torno do qual o paradigma curricular de “Currículos por projetos” foi construído e implantado.

Diversas pesquisas se fizeram sobre esse projeto (KELLER-FRANCO, 2008; MENGARELLI, 2017) entre outras, dentre as quais, destacamos a de Arantes-Pereira (2012) que investigou sobre como se deu o programa de formação dos professores participantes desse projeto.

Foram identificados dois momentos da formação do corpo docente para participação neste projeto:

a) Processo de seleção e sensibilização dos professores para início do projeto, com ênfase nos seguintes pontos:

- estudos e debates sobre o projeto curricular e sua intencionalidade, bem como sobre o paradigma curricular a ser construído (currículo por projetos);

- organização dos conteúdos das áreas de conhecimento a partir das necessidades dos projetos;

- reflexão sobre a relação professor – aluno, como protagonistas do projeto;

- reflexão sobre atitude de mediação pedagógica por parte do professor e de proatividade e participação por parte dos alunos;

- um reconhecimento da região onde se encontrava a universidade e a população que frequentaria seus cursos.

b) formação continuada dos docentes:

• Objetivos desta formação:

- amadurecer o significado da inovação curricular;

- aprofundar a parceria e a corresponsabilidade pelo projeto;

- rever seus papéis na estrutura curricular;

- em especial, repensar e redescobrir a docência universitária em um projeto inovador.

- Como desenvolver essa formação?
 - com participação estatutária, permanente e participante dos professores em todas as instâncias de gestão e deliberação sobre o projeto curricular no conselho deliberativo semanal;
 - com participação nas câmaras interdisciplinares responsáveis pela organização e funcionamento dos diferentes cursos de graduação;
 - no decorrer do processo, foram surgindo outras necessidades de formação: semanas pedagógicas semestrais com convidados externos; semanas semestrais de avaliação e replanejamento de cursos e atividades, criação de grupos entre os professores para desenvolvimento de relações interpessoais, e outras iniciativas que atendiam às novas necessidades dos docentes. (ARANTES-PEREIRA, 2012, Relatório de Acompanhamento da Implantação da UFPR-Litoral, 2007; MASETTO, 2018).

Nos quatro currículos inovadores, a intencionalidade dos projetos partiu do contexto de cada um deles, buscando responder às necessidades sociais desse contexto. Essa mesma intencionalidade sugere um paradigma curricular e traça a linha de integração dos componentes curriculares da estrutura curricular:

- objetivos de formação dos profissionais (perfil do egresso);
- conhecimentos interdisciplinares a serem construídos;
- integração dos conhecimentos com a vivência de uma prática profissional contextualizada;
- metodologias e técnicas a serem selecionadas adequadamente em função dos objetivos de formação pretendidos;
- um processo de acompanhamento da aprendizagem e formação do aluno, de forma parceira e corresponsável;
- atitudes do professor de mediação pedagógica com empatia, andragogia e parceria/ corresponsabilidade para o alcance dos objetivos.

A integração dos diversos componentes curriculares em função da intencionalidade de um projeto constitui a garantia da solidez e do sucesso do projeto em seu desenvolvimento.

Esses currículos inovadores desenvolveram, de acordo com seus objetivos de formação de profissionais, programas diferenciados para a formação de seu corpo docente, assumindo o desafio de reinventar a formação dos docentes universitários para o Século XXI.

5 FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS POR COMPETÊNCIAS PARA O SÉCULO XXI

Competência é um termo com inúmeras interpretações entre estudiosos de diferentes áreas e de líderes do mercado de trabalho, como aquelas que farão a diferença para o profissional de sucesso.

A necessidade de adaptação às diversas profissões, fazem surgir diferentes listas de competências a serem desenvolvidas.

Essas variações deram origem a um amplo estudo que dividiu as competências em três amplos domínios que estão em intersecção (i) cognitivo: envolve estratégias e processos de aprendizagem, memória, pensamento crítico e criatividade; (ii) intrapessoal: envolve a capacidade de gerenciar emoções e comportamentos para atingir metas; (iii) interpessoal: envolve habilidade de expressar ideias, interpretar e responder a estímulos (MASETTO; GAETA, 2018, p. 76).

Um estudo realizado no Canadá, dá sequência ao estudo americano e ressalta as competências, amplamente aceitas como aquelas que, associadas às competências específicas de cada profissão, apresentam claras evidências para favorecer o sucesso pessoal, no sentido de cidadãos economicamente produtivos e ativamente engajados com as demandas de seu tempo.

- 1) Pensamento crítico. É o contrário de pensamento estagnado, de certezas estabelecidas. É a capacidade de questionar constantemente o entendimento, desafiar concepções, tomar decisões conscientes e reconstruir o pensamento. Envolve o uso de raciocínio e critérios para conceituar, avaliar ou sintetizar ideias, assim como para refletir sobre o próprio pensamento para melhorá-lo. As pessoas que apresentam essa competência desafiam-se constantemente sobre os pressupostos por trás de pensamentos, crenças ou ações, questionam-se, raciocinam, avaliam, sintetizam, elaboram conceitos.
- 2) Colaboração e trabalho em equipe. Envolve o trabalho com outras pessoas, o apoio na ação, o respeito à diversidade a parceria e corresponsabilidade para alcançar um objetivo comum. As pessoas que apresentam essa competência participam, trocam ideias e compartilham responsabilidades. Eles respeitam os pontos de vista, de comparação e fomentam relações.
- 3) Comunicação. Envolve o compartilhamento de ideias por meio da linguagem escrita, oral, não verbal. São as trocas formais e não formais de mensagens, considerando como a cultura, o contexto e a experiência impactam as mensagens. Permite a expressão com clareza, decodificação e clarificação das comunicações.
- 4) Domínio digital. Aqui não estamos falando de domínio técnico, operacional, mas sim ao domínio do universo digital, incorporando habilidades, conhecimentos e valores relacionados à busca, acesso, avaliação, organização e difusão da informação e do conhecimento, de forma ética.

5) Resolução de problemas. É a capacidade de analisar situações, avaliar alternativas e suas consequências, elaborar planos de ação para resolver a situação proposta. Envolve estratégias e recursos de seleção para passar do que é conhecido para o que é procurado.

6) Crescimento pessoal e profissional. Envolve o gerenciamento de aspectos emocionais, intelectuais, físicos, sociais e espirituais da vida. É a competência de superar pontos fracos e utilizar seus pontos fortes para desenvolver seus interesses, habilidades e obter excelência pessoal e profissional.

7) Cidadania ativa e comunitária. Se reporta ao envolvimento com sistemas culturais, ambientais, políticos ou econômicos. Aqui estamos falando de respeito à diversidade, colaboração, ética e responsabilidade social. Estamos falando de cidadania responsável, de pertencimento, de fazer a diferença na comunidade na qual está envolvido. As pessoas que apresentam essa competência defendem a dignidade e o bem-estar dos indivíduos e das comunidades, valorizam a equidade e a diversidade, analisam perspectivas, avaliam o impacto das ações e acreditam em sua capacidade de fazer diferença.

8) Criatividade e Inovação. Essa competência envolve geração e aplicação de ideias para criar algo novo. As pessoas reconhecem e exploram oportunidades de aplicar ideias de novas maneiras, são criativos, adaptam-se com facilidade, assumem os riscos da inovação (MASETTO; GAETA, 2018, p. 77-78).

Vale lembrar também que as Diretrizes Curriculares Nacionais, sempre atualizadas, indicam para a formação de profissionais competências na área do conhecimento, das habilidades e de atitudes (nem sempre de conhecimento dos professores) e que seriam complementadas, reforçadas ou ampliadas pelas competências exigidas no momento atual, como vimos alguns exemplos acima.

Não encontramos currículos inovadores por competências implantados, mas existem várias instituições de ensino superior que procuram trilhar outros caminhos, como integrar as competências que entendem serem necessárias para cada um dos cursos de graduação, reconstruindo o projeto pedagógico dos respectivos cursos desde uma nova definição do perfil do egresso, incluindo as competências aos demais objetivos de formação profissional, revendo as atitudes de mediação pedagógica de seus professores, de protagonismo e participação dos alunos, adaptando os conteúdos, as metodologias participativas de aprendizagem, e o processo de avaliação do desenvolvimento dos alunos. Na impossibilidade de se criar um novo currículo, cria-se um novo projeto pedagógico dos cursos com a inclusão de competências.

Este novo projeto pedagógico, por sua vez, orientará a programação de uma formação de seu corpo docente para que possa agir competentemente na colaboração com a formação destes profissionais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desafio de reinventar a Formação dos Docentes Universitários para o Século XXI está posto, e alguns projetos responderam a ele, a partir do contexto em que são construídos, das discussões sobre o futuro das profissões e de um novo perfil profissional. Isto é possível. Isto é realidade hoje no Ensino Superior.

Os protagonistas de tais currículos ou projetos pedagógicos (gestores, professores, alunos, funcionários administrativos e instituições parceiras), atuando em equipe, revisaram seus papéis e sua cultura pedagógica, desenvolveram atitude de comprometimento, corresponsabilidade, proatividade, mediação pedagógica e participação própria e coletiva para o desenvolvimento do currículo. Novas modalidades de formação para a docência em tais projetos se descobriram e se implantaram. Exige-se uma formação própria, adequada a cada projeto curricular inovador, dada a especificidade de cada um deles.

Hoje as perspectivas para se definirem os saberes docentes e um agir competente na docência no Ensino Superior vêm de fora das Instituições de Ensino Superior (IES), vêm dos graves problemas e necessidades nacionais e internacionais que assolam nossa sociedade contemporânea, da sociedade do conhecimento, das ciências tecnológicas; vêm das profissões emergentes para encaminhamento do desenvolvimento de nossa sociedade e resolução satisfatória dos seus problemas com criatividade e ousadia.

A dinamização das salas de aula como o grande incentivador da formação de docentes fica para um segundo plano. Esta é a grande inversão do movimento de formação dos docentes que vivemos atualmente se pretendermos reinventar a Formação dos Docentes Universitários para o Século XXI.

REFERÊNCIAS

ABREU, Maria Célia Teixeira de. **O Papel de Professor das Disciplinas Comuns do Primeiro Ciclo de Ciências Humanas e Educação da PUC-SP**. 1975. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1975.

ARANTES-PEREIRA, Carolina. **Processo de formação de professores Universitários engajados no Currículo por projetos da UFPR-Litoral**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

CASTELO, José Alberto. **O Papel de Professor das Disciplinas Comuns do Primeiro Ciclo de Ciências Humanas e Educação da PUC-SP na concepção dos alunos**. 1975. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1975.

CUNHA, Luis Antonio – **A Universidade temporã: O Ensino Superior da Colônia à Era de Vargas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

FERNANDES, Cleoni; Maria Barboza. Currículos e Práticas na Educação Superior. *In*: MOROSINI, Marília (Org.) **Enciclopédia Brasileira de Educação Superior**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021. p. 230-253.

GIMENO SACRISTÁN, José. **Educar por competências: O que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2011.

HARGREAVES, Andy. **O Ensino na Sociedade do Conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KELLER-FRANCO, Elize. **Currículos por projetos: inovação do ensinar e aprender na educação superior**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

MAMEDE, Silvia; PENAFORTE, Julio (Orgs.). **Metodologia de Aprendizagem Baseada em Problemas**. Fortaleza: Hucitec, 2001.

MASETTO, Marcos Tarciso. **A Relação Professor-Aluno na proposta educacional do Primeiro Ciclo da PUCSP para as áreas de Ciências Humanas e Educação**. 1975. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1975.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Trilhas Abertas na Universidade: inovação curricular, práticas pedagógicas e formação de professores**. São Paulo: Summus. 2018.

MASETTO, Marcos Tarciso; GAETA, Cecília. Formar por competências: um novo desafio para o ensino superior? *In*: CARVALHÊDO, Josania Lima Portela; HONORIO, Mirtes Gonçalves (Orgs.). **Ensino Superior: Processos Inovadores e Formativos de ensinar e de aprender**. Teresina: EDUFPI 2018. p. 72-86.

MASETTO, Marcos; GAETA, Cecília. Trajetória da pedagogia universitária e formação de professores para o ensino superior no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 32, n. 106, set/dez. 2019. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4224/3676>. Acesso em: 15 jan. 2020.

MENGARELLI, Rodrigo Rosi. **Inovação Curricular Universitária: o constante processo de constituição político-pedagógico da UFPR-Litoral e os desafios na formação de seus atores**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

NAKAO, Osvaldo Shigueru *et al.* **Nova Escola de Engenharia**. Jundiaí: Paco Editorial, 2018.

PACHECO, Claudio Roberto de Freitas; MASETTO, Marcos Tarciso. O Estágio e o Ensino de Engenharia. *In*: MASETTO, Marcos T. (Org.) **Ensino de Engenharia**: técnicas para otimização das aulas. São Paulo: Avercamp, 2007. p. 143-162.

PERRENOUD, Philippe. **Desenvolver competências ou ensinar saberes**: a escola que prepara para a vida. Porto Alegre: Penso, 2013.

RIBEIRO, Darcy. **A Universidade Necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

UFPR Setor Litoral. **Relatório de Acompanhamento da Implantação da UFPR-Litoral**. 2007.

VENTURELLI, José, **Educación Médica**: nuevos enfoques, metas y métodos. Washington: Organización Pan Americana de Saúde/ Organización Mundial de Saúde, 1997.

Recebido em: 11/10/2021

Aprovado em: 29/07/2022

Publicado em: 14/07/2023



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.