

Docência universitária: formação ou improvisação?

Marilda Aparecida Behrens*

Resumo

Este artigo tem como foco temático a formação pedagógica do professor universitário. A pesquisa-ação foi realizada numa parceria da Pontifícia Universidade Católica do Paraná e a Universidade de Lisboa-Portugal, por meio de uma vivência do grupo de pesquisa "Paradigmas Educacionais na Formação de Professores", num projeto desenvolvido no Seminário de Aprofundamento de Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores. A pesquisa-ação contou com o envolvimento de quatro doutorandas, uma delas da Universidade de Lisboa, coordenadas por duas doutoras/pesquisadoras. A pesquisa envolveu 15 encontros e permitiu registrar o processo de formação para a docência universitária. Ela desenvolveu-se em um processo que ampliou o campo de pesquisa porque foi realizado por meio de encontros presenciais e, concomitantemente, foi utilizado um ambiente virtual (Eureka) que possibilitou o contato contínuo dos pesquisadores. Objetivou-se a formação pedagógica de professores por meio de uma metodologia que atendesse ao paradigma da complexidade, com atividades baseadas na produção do conhecimento. Para tal, tomou-se como base as atividades realizadas por doutorandas, no âmbito *stricto sensu*, nível de doutorado, na área de Educação. Esta pesquisa, ao longo dos encontros, mostrou-se como um espaço colaborativo de aprendizagem da docência e de compartilhamento da produção do conhecimento, contribuindo para a formação pedagógica consciente e responsável dos envolvidos como pesquisadores e professores na Educação Superior.

Palavras-chave: paradigmas, formação dos professores, prática pedagógica.

University teaching: training or improvisation?

Abstract

This paper focuses on the theme of the training of higher education professors. The action research was conducted by means of a partnership between the Pontifícia Universidade Católica do Paraná (Catholic University of Paraná), Brazil and the Universidade de Lisboa (University of Lisbon), Portugal, through an experience of the research group "Educational Paradigms in Teacher Education", a project developed in the Seminar for the Advancement of the Pedagogical Theory and Practice in Teacher Education. The action research has had the involvement

* Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Paraná, Brasil.

Marilda Aparecida Behrens

of four PhD students, one of them from Universidade de Lisboa, coordinated by two scholars, along fifteen meetings, which allowed for recording of the process of higher education professional training. It aimed at the pedagogical training of teachers through a methodology that met the paradigm of complexity, with activities that were based on the production of knowledge. We developed a process that extended the research field because it was conducted through meetings attended by all the persons involved in the research and, concomitantly, these researchers used a virtual environment (Eureka), which made their continuous contact possible. This research process, throughout the sessions, proved to be a collaborative space for learning about teaching and for sharing the knowledge that was produced, contributing to a conscious and responsible training of those involved, such as researchers and teachers in higher education.

Keyword: paradigms, teacher training, pedagogical practice.

O ingresso do docente numa universidade depende do sucesso e da qualificação como profissional na sua área de conhecimento. Em geral, são bacharéis exponenciais, com notável atuação profissional na sociedade, que se propõem a compartilhar seus conhecimentos com os alunos. A entrada na universidade como docente projeta o profissional socialmente, que passa a ter credibilidade mais acentuada na comunidade. A experiência vivenciada do bacharel agrega uma contribuição significativa na formação para os alunos. Esse fato precisa ser considerado, pois a formação dos alunos depende também da vivência desses profissionais, pois, em geral, eles trazem para o curso contribuições relevantes para discutir e exemplificar na sala de aula. Em função das investigações realizadas no grupo de pesquisa Paradigmas Educacionais na Formação de Professores (PEFOP), foi possível levantar quatro grupos representativos de profissionais que atuam na universidade:

- 1) profissionais de variadas áreas do conhecimento e que se dedicam à docência em tempo integral;
- 2) profissionais que atuam no mercado de trabalho específico e se dedicam ao magistério algumas horas por semana;
- 3) profissionais docentes da área pedagógica e das licenciaturas que atuam na universidade e, paralelamente, no ensino básico (educação infantil, ensino fundamental e (ou) ensino médio);
- 4) profissionais da área da educação e das licenciaturas que atuam em tempo integral na universidades. (BEHRENS, 2009, p. 57)

Esses profissionais atuam em conjunto na universidade e caracterizam o seu corpo docente. A composição do quadro de profissionais docentes universitários precisa de cada grupo indicado para que possa agregar experiências diferenciadas na formação dos alunos. Behrens (2009) defende que os profissionais liberais com carga horária parcial que atuam como docentes e os

Docência universitária: formação ou improvisação?

professores que atuam quarenta horas na universidade têm funções diferenciadas e são necessários para uma formação mais aproximada da realidade de cada profissão.

Os docentes que atuam no mundo do trabalho, nos escritórios, nas empresas, nas fábricas, nas repartições públicas, entre outros locais, trazem uma vivência necessária para a formação dos alunos. Para o pesquisador português Formosinho e Ferreira (2009, p. 33), existem diferentes definições formais do que é um professor e acrescenta:

Para o modelo maioritário, professor é o licenciado, com ou sem habilitação profissional completa, que dá aula de modo permanente. Isto é, aquisição da categoria de professor dá-se pelo vínculo de trabalho. A representação do professor como o que dá aulas tem subjacente uma representação de que “para ensinar qualquer serve” bastando para tanto expor na aula as rubricas do programa [...]. O saber profissional não se resume a saber dar aulas, ele consiste fundamentalmente em transformar as pessoas, desenvolvendo-lhes as suas potencialidades. O professor é agente de transformação e de desenvolvimento humano.

Os professores que se dedicam mais ao magistério e têm uma jornada de trabalho destinada somente à Educação Superior podem atender melhor aos alunos, pois dedicam todo o seu tempo de atuação na universidade, dividindo suas atividades entre a docência e a pesquisa. Segundo Behrens (2009), as universidades federais e estaduais oferecem jornadas de trabalho de 20, 30, e 40 horas para seus professores. As universidades e faculdades particulares, em sua grande maioria, ainda adotam o regime horista para atuação de seus professores. Mas, mesmo as instituições particulares, por força de lei,¹ já contam com um terço de profissionais que atuam 40 horas, em especial, com a atuação de mestres e doutores.

Os profissionais qualificados, ou seja, com titulação, têm causado problemas sérios para gestão, pois defendem suas horas de pesquisa e negociam exaustivamente a redução da jornada de atuação na docência, especialmente, na graduação. Caberia indagar: por que o professor universitário busca uma titulação e aprofunda o conhecimento em sua área, muitas vezes, financiado pela própria instituição e quando conclui a formação começa a negociar uma diminuição de carga horária de aula na graduação? Acredita-se que uma boa resposta seria a iniciação ou aprofundamento da pesquisa, pois, em geral, a docência passa a ser sua segunda escolha. Mas, esses profissionais deveriam considerar a contribuição relevante que podem oferecer aos alunos da graduação, a partir dos conhecimentos construídos no curso de pós-graduação *stricto sensu*.

Marilda Aparecida Behrens

Numa direção contrária, estão os professores profissionais liberais que atuam na docência universitária de maneira improvisada, nunca fizeram uma formação pedagógica e se aventuram numa docência do ensaio e erro por muitos anos. Em geral, constroem suas práticas pedagógicas imitando os velhos professores e se negam a buscar uma qualificação pedagógica complementar para atuar nos cursos, como afirma Cunha (1996, p. 87):

Coerente com essa situação, os professores ligados às profissões liberais nem sempre estão preocupados com a realização de cursos de pós-graduação *strictu sensu* (mestrado e doutorado) porque não são estes que os projetam valorativamente. Também não são os que mais se envolvem com a pesquisa apesar de estarem sempre atentos aos seus resultados e ao conhecimento de última geração.

A composição do corpo docente de uma universidade é complexa e necessita da representação de todos os grupos indicados por Behrens (2009), pois a multiplicidade de experiências acrescenta qualidade na formação dos graduandos. Assim, torna-se relevante tanto a atuação dos profissionais com jornadas parciais na universidade como os que optam pela dedicação exclusiva para o magistério e pesquisa. De maneira geral, a função docente e a profissional andam juntas, seja como profissional liberal, seja como professor universitário.

O foco da composição do corpo docente deveria apontar com ênfase para a formação pedagógica necessária ao exercício da profissão docente. A comunicação aos profissionais ao adentrar a universidade no sentido de que em primeiro plano nesta instituição tem o papel de professor e, em segundo plano, o papel da sua profissão, invariavelmente, choca os docentes. Isso porque alguns professores lecionam por muitos anos da sua vida sem nenhuma formação pedagógica para desenvolver a docência e, por isso, podem não ter a clareza desta situação. Assim, improvisam suas aulas, e estas algumas vezes têm sucesso, mas não raro acabam sendo um desastre, que ele vai perpetuando ao longo de sua carreira. Nesse processo, quem perde é o aluno que convive com a improvisação, o ensaio e erro propostos como prática pedagógica em sala de aula.

O alerta de Behrens (2009, p. 61) cabe para refletir: “o professor profissional ou o profissional liberal professor das mais variadas áreas do conhecimento, ao optarem pela docência no ensino universitário, precisam ter consciência de que, ao adentrar a sala de aula, o seu papel essencial é o de ser professor”. Para tanto, será preciso superar crenças baseadas nas premissas: o docente nasce feito; para ser docente basta ser um bom profissional em sua área; para ensinar basta saber o conteúdo.

Docência universitária: formação ou improvisação?

Como se percebe, a questão da docência na universidade ultrapassa os processos de sala de aula, pondo em discussão as finalidades do ensino de graduação e a preocupação com a formação dos professores universitários.

Formação pedagógica: a urgência da mudança de foco

Os gestores das universidades, em geral, acreditam que a formação pedagógica pode ser oferecida aos professores no início do ano letivo por meio de palestras e cursos estanques. Pode ser uma contribuição relevante dependendo dos profissionais eleitos para tal missão. Mas, em grande número de vezes, trata-se de momentos enfadonhos para os docentes que passam a acreditar que esses eventos são para cumprir um protocolo e os frequentam porque são convocados. Dependendo do profissional que aceita realizar a palestra, agrava-se o quadro de credibilidade na pertinência de participar de tal encontro, pois alguns falam e propõem uma metodologia completamente desfocada, ou seja, falam de uma realidade distante das necessidades do enfrentamento da sala de aula.

Como ressalta Esteves (2008, p. 106), se a proposta de formação não estiver fundamentada “numa nova visão de conjunto da formação, em concepções claras acerca das metas de aprendizagem dos estudantes e do papel e da influência do professor (esta sim, questões desafiadoras e difíceis) pode não trazer significativas melhorias da qualidade da formação realizada.”

A primeira atitude dos gestores para propor um evento inicial significativo seria ao menos perguntar aos docentes o que eles gostariam de ouvir e discutir a partir das necessidades reais da prática pedagógica. Mas, em geral, esse procedimento não está presente na organização desses eventos, pois as escolhas são feitas pelo Diretor ou pelo Coordenador Pedagógico. Cabe esclarecer que tais espaços podem ser importantes para iniciar um processo reflexivo com os professores, mas que não poderiam se restringir a um encontro focado em referencial teórico ou em recados administrativos no início do período letivo. A formação pedagógica depende de um processo contínuo e precisa superar as propostas de eventos estanques.

Formação pedagógica: processo de formação inicial e continuada

Nestas últimas décadas, começam aparecer com mais ênfase os estudos e as investigações sobre a formação pedagógica por iniciativa do próprio docente, ou seja, independente de uma proposição institucional. Quando da iniciativa de buscar a formação pedagógica, por vontade própria ou por recomendação dos gestores ou chefes do departamento, em geral, os docentes dirigem-se para cursos em nível de pós-graduação na área educacional.

No *lato sensu*, os cursos são as especializações, focadas na metodologia do ensino superior, na docência universitária, na formação pedagógica.

Marilda Aparecida Behrens

gica do professor universitário, na didática do ensino superior, entre outras. No *stricto sensu*, apresentam-se no Mestrado e (ou) Doutorados em Educação, quando estes programas têm linhas de pesquisa centradas na formação de professores, na teoria e prática pedagógica ou na didática, entre outras.

Nesse sentido, cabe o alerta de Behrens (2007), pois os cursos de Mestrado e Doutorado em Educação, em função das vagas limitadas, acolhem poucos docentes que procuram uma qualificação pedagógica para exercer a docência. Ao contrário, as especializações já atingem um número elevado de ofertas de vagas, portanto se tornam mais acessíveis aos professores.

A procura dos cursos, nesta área, em nível de pós-graduação, pelo professor vem acompanhada de expectativas, entre elas, a de aprender a dar aulas para iniciar uma carreira docente ou, para os já iniciados no magistério, a necessidade de aperfeiçoamento da prática pedagógica. Cabe ressaltar que nem sempre essas expectativas são atingidas, mas que, em geral, os cursos têm propostas de uma formação mais contínua e implicam investigar e refletir sobre a ação docente, além de focalizar a abordagem técnica necessária para uma prática docente relevante. Em geral, os alunos professores ainda vêm à procura de receitas prontas, mas ao longo do processo da formação pedagógica observam que dar aulas e desenvolver uma metodologia do ensino depende de uma mudança paradigmática e que, para tanto, precisam entender que ser docente implica optar por uma nova visão de ser humano, de sociedade e de mundo.

O maior desafio, hoje, a ser enfrentado na formação pedagógica é provocar os docentes para que reflitam sobre a necessidade de ultrapassar o paradigma conservador baseado na reprodução do conhecimento, na repetição e na memorização. Estes processos ainda estão muito presentes na ação docente universitária. A mudança para um paradigma inovador depende de estudo, investigação e convencimento, pois, se o professor não acreditar na necessidade de alterar sua prática, retoma suas aulas com a mesma abordagem que acompanhou sua atuação ao longo da vida acadêmica.

Caminhos do grupo Pefop na metodologia da pesquisa num paradigma da complexidade

O grupo de pesquisa Paradigmas Educacionais na Formação de Professores (Pefop) focaliza suas investigações na prática pedagógica do professor universitário, em especial na mudança paradigmática da docência e na utilização de tecnologia a serviço da aprendizagem. O maior desafio deste grupo de pesquisadores está em buscar uma docência que atenda ao novo paradigma da Ciência e da Educação. Trata-se da superação urgente do paradigma conservador numa abordagem newtoniano-cartesiana que tem fundamentado as práticas educativas num processo fragmentado e reducionista. A contribuição relevante

Docência universitária: formação ou improvisação?

de Morin (2000, p. 38) na proposição de um paradigma baseado na complexidade leva o autor a explicar que:

Complexus significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando os elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico) e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade.

O paradigma inovador, denominado, desde o início do século XX, paradigma da complexidade (CAPRA, 1996; 2002; MORIN, 2000; 2009; SANTOS, 1987), exige uma ação docente e profissional que subsidie uma prática transformadora. O paradigma da complexidade demanda uma conexão de diferentes abordagens pedagógicas, ou seja, na proposta de Behrens (2006), uma ação docente universitária que necessita de um aliança entre abordagem progressista que leva ao diálogo, à argumentação e à vivência coletiva, uma abordagem holística que busca a visão de totalidade e a abordagem do ensino com pesquisa que instrumentaliza o aluno para investigar as informações e transformá-las em conhecimento. Na visão de Morin (2009, p. 13): “Há inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre saberes separados, fragmentados, compartilhados entre disciplinas, e, por outro lado, realidades ou problemas cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários”.

A urgência da mudança paradigmática apontada por Morin (2000, p. 25) é inevitável e provoca o colapso de toda uma estrutura de ideias, pois “[...] os indivíduos conhecem, pensam e agem segundo paradigmas inscritos culturalmente neles”. E, nessa perspectiva, o paradigma da complexidade propõe a religação dos saberes na busca de um paradigma inovador com uma visão complexa na docência universitária.

O Grupo Pefop, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná-Brasil, com este caminho paradigmático, abriu a possibilidade de colaboração com a Universidade de Lisboa-Portugal. Nesse sentido, na PUCPR, a pesquisa foi desenvolvida com a participação de quatro doutorandas, uma doutoranda da Universidade de Lisboa, e duas professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCPR, no *stricto sensu*, durante as atividades realizadas em 15 encontros do grupo Pefop. A parceria Brasil-Portugal permitiu acolher na pesquisa uma aluna de doutorado da Universidade de Lisboa. Essa investigação se desenvolveu no Seminário de Aprofundamento em Teoria e Prática Pedagógica, focado na formação pedagógica de professores, proposto numa vivência com as alunas de doutorado que aceitaram participar do processo de pesquisa. As quatro doutorandas envolvidas atuam como professoras universitárias nas áreas de

Marilda Aparecida Behrens

Educação Física, Biologia e Educação, as quais receberam um código para salvaguardar o anonimato, ou seja, doutoranda D1, D2, D3 e D4. Todas as participantes atuam na formação de professores, por isso, a maior relevância do envolvimento deste grupo do doutorado em Educação.

Na pesquisa de cunho qualitativo, optou-se por uma pesquisa-ação, pois a participação e a intervenção no processo foi o eixo condutor de todo o processo. Durante os encontros foram desenvolvidas atividades propostas e discutidas em conjunto com os participantes e as coordenadoras do projeto. O intuito foi criar um fórum contínuo de discussão a partir da problemática proposta e da experiência vivenciada das próprias participantes que possibilitou o aprofundamento das temáticas. Tomou-se como problema de pesquisa: *“Como propor a formação de professores que subsidie uma docência que contemple uma metodologia que atenda ao paradigma da complexidade e que garanta uma aprendizagem colaborativa com utilização de tecnologia inovadora?”*

A problemática levou a eleger pontos discutidos com os participantes e que foram considerados para indicar as temáticas essenciais para a formação pedagógica do professor universitário: formação de professores, paradigmas conservadores e inovadores na prática pedagógica; metodologia de projetos num paradigma da complexidade; organização do trabalho docente: contratos didáticos; avaliação contínua da aprendizagem por meio de portfólios.

Ambiente virtual como recurso formativo na pesquisa e de formação

O processo investigativo, a partir das temáticas indicadas pelos próprios participantes, incluiu a utilização de um ambiente virtual de aprendizagem, além de outras ferramentas das tecnologias da informação e comunicação disponíveis. A organização do trabalho docente foi proposta por meio do didático ou plano consensual de aprendizagem (Behrens, 2006), construído e discutido com os pares na pesquisa e a partir do consenso foi disponibilizado no ambiente virtual – Eureka.

O Eureka foi desenvolvido pelo Laboratório de Mídias Interativas (Lami) da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Brasil, o qual está vinculado à Coordenação de Ensino a Distância na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Segundo Torres (2008), o Lami é um espaço *on-line* para a promoção da aprendizagem colaborativa entre alunos e professores desta instituição e, como recurso de formação, é utilizado em aulas, disciplinas e cursos.

Os alunos matriculados/inscritos nas salas virtuais do Eureka têm acesso às seguintes funcionalidades: arquivos, comunicação, estudos, painel de bordo, entre outros recursos. Os arquivos criam espaços no qual os alunos podem postar suas produções escritas e organizar o portfólio de avaliação (TORRES, 2008).

Docência universitária: formação ou improvisação?

A comunicação é o espaço de diálogo entre alunos e professores. Possui um correio eletrônico, no qual cada aluno tem seu próprio *e-mail*; um edital para avisos e comunicados; um *chat* e um fórum para discussões e conversas interativas síncronas e um espaço de contatos com a relação de todos os participantes daquela sala virtual com seus dados pessoais, cadastrados pelos próprios participantes.

O campo dos estudos propicia um espaço no qual o professor disponibiliza o plano de trabalho do curso, aula a aula, bem como as datas de entrega de trabalhos, provas e outras atividades avaliativas. Também possui um espaço denominado “webgrafia” e outro denominado “material didático on-line” onde professores e alunos podem disponibilizar *links* da Web interessantes e materiais para *download* para leitura e aprofundamento do tema estudado (TORRES, 2008).

O painel de bordo funciona como local que disponibiliza aos grupos inscritos dados estatísticos e relatórios de acesso da sala de cada participante e gera entrada em cada uma das funcionalidades oferecidas pelo ambiente virtual.

Este espaço virtual Eureka permitiu a utilização deste ambiente como recurso tecnológico para auxiliar na metodologia da formação de professores na perspectiva do paradigma da complexidade. E, nesse sentido, o Eureka foi utilizado como recurso de apresentação interativa.

A utilização do ambiente virtual ajudou a levantar os dados desta pesquisa coletados a partir das produções e dos depoimentos postados. Para a coleta das estatísticas de participação foi utilizado o recurso “painel de bordo” da plataforma *on-line*. O correio eletrônico também foi utilizado entre pares. A participação nos fóruns foi relevante e atingiu o grupo em sua totalidade. Acredita-se que essa participação efetiva entre os pesquisados e as coordenadoras adveio da organização e comprometimento do grupo. Quando questionadas sobre qual ferramenta consideraram fundamentais para a comunicação entre professores e alunos, as participantes relataram que, além do ambiente virtual, utilizaram também o correio eletrônico, pois “*tem-se a segurança que as mensagens chegam (D3)*” e que “*serão lidas com mais facilidade e maior rapidez pelo receptor (D4)*”.

As maiores interações foram no âmbito da partilha de arquivos, as participantes consideraram que o armazenamento digital de recursos é uma “forma válida de trabalho colaborativo *on-line* (D1). Este recurso facilita a “troca de materiais que podem ser usados de maneira transversal em muitas atividades docentes (D3)”.

A possibilidade de utilização do *chat* como fonte de comunicação e colaboração não foi acionada com frequência, pois os participantes tinham encontros semanais e optaram para conversar de maneira mais informal nos en-

Marilda Aparecida Behrens

contros presenciais que foram muito proveitosos, segundo o que se destaca das contribuições: “Os encontros eram coroados de uma energia muito boa, de gente que quer mudança. Impressionante a dedicação e companheirismo que atingimos nos encontros, proveitosos e relevantes para o processo de mudança paradigmática da minha prática pedagógica” (D2).

A discussão crítica sobre as temáticas e o posicionamento das doutorandas sobre as mesmas geraram espaços para análise, reflexão, elaboração e produção de conhecimento partindo das leituras, das atividades e das discussões coletivas. Como destaca a doutoranda D3, sobre a vivência no processo de pesquisa/formação:

A relevância do referencial teórico das docentes na prática pedagógica vivenciada. A elaboração dos mapas conceituais. O envolvimento no processo de pesquisa durante o seminário de aprofundamento. A possibilidade da utilização do ambiente virtual como interlocução com o grupo e com as docentes. A utilização do portfólio como procedimento de avaliação contínua e com devolutivas durante os encontros. As concepções abordadas gerando aprendizagem colaborativa, com destaque para metodologia por meio de problematização, em especial, a de projetos, e o planejamento por meio de contrato didático.

Sendo assim, cada participante tinha acesso à produção de seus pares e podia acompanhar sua própria produção por meio da análise do seu portfólio digital. De acordo com a maioria dos participantes, a indicação de vídeos e *sites* para o aprofundamento das questões foi outro ponto forte da utilização do Eureka.

Nesse sentido, o Eureka serviu como ambiente virtual para a comunicação desta comunidade de aprendizagem entre: professoras-professoras, professoras-doutorandas, doutorandas-doutorandas, possibilitando a aprendizagem colaborativa da docência.

Desafio da formação pedagógica conjunta

As professoras/coordenadoras do projeto de pesquisa no seminário de aprofundamento tinham postado antecipadamente na plataforma: a proposta metodológica por meio do contrato didático (com a ementa, a sugestão de temas a serem discutidos, os objetivos, os recursos, a metodologia e o processo de avaliação) a ser discutido no grupo. As contribuições dos participantes indicam com ênfase o compartilhamento do grupo que foi possível no ambiente presencial e no ambiente virtual. Outro registro que apareceu na totalidade das avaliações do processo investigativo foi a possibilidade das postagens antecipadas a cada encontro, pois permitiram que os participantes disponibilizassem suas produções e contribuições. Esse procedimento subsidiou o processo formativo de discussão presencial na pesquisa.

Docência universitária: formação ou improvisação?

As participantes foram desafiadas a vivenciar a formação em um processo de pesquisa aliada a uma proposta de metodologia inovadora que envolveu a discussão reflexiva da ação docente e que provocou a produção do conhecimento, a apropriação e a utilização com criticidade das tecnologias disponíveis, bem como foi possível a convivência da aliança entre a teoria proposta e prática vivenciada. As doutorandas envolvidas apontaram que o ambiente virtual Eureka serviu como espaço de reflexão e compartilhamento da produção do conhecimento de cada um dos envolvidos, em particular, por meio de *portfólios* e partilha de materiais postados.

A pesquisa e o processo contínuo de formação pedagógica caminharam juntos e subsidiaram os espaços para discussão entre pares que contribuíram efetivamente no repensar da prática pedagógica. Acredita-se que a formação na perspectiva do paradigma da complexidade envolve encontros temáticos que propiciam uma participação responsável, porque o sucesso do processo depende da qualidade e envolvimento de todos. Nessa vertente, pode-se perceber que o papel do formador, deste professor universitário responsável pela formação dos futuros docentes, teve como eixo estruturante a mudança paradigmática.

Os participantes apontaram como ponto forte a vivência no processo “funcionando como laboratório de aprendizagem (D4)” e indicaram a experiência como uma proposta inovadora (D1, D3, D4). Este grupo que partilhou a pesquisa apontou, indiscutivelmente, como pilares sustentadores: o diálogo, a problematização e as ações colaborativas, sendo a interlocução e as conversas reflexivas essenciais para o ato educativo (D3, D4).

A interlocução foi indicada pelo grupo e, nas contribuições, foi possível encontrar palavras significativas como: “encontro, diálogo horizontal, ter sempre presente a importância do outro, especialmente quando permite a valorização das experiências das pessoas, suas crenças, seus sonhos e seus desejos (D1, D2, D3, D4)”. Esse movimento amoroso e coletivo (FREIRE, 1993) empreendeu atitudes de respeito, tolerância, participação, envolvimento e reconhecimento das ideias dos outros e, para tanto, demanda contemplar processos de interação, comunicação, comunhão e amor pela profissão.

Cabe ressaltar que, ao propor o paradigma da complexidade para este grupo de pesquisa, as coordenadoras/doutoras mediaram o processo e buscaram atender aos seguintes pressupostos norteadores: a produção do conhecimento, a transformação da realidade e a visão de todo. Por todo tempo, o foco da reflexão foi a formação pedagógica dos professores universitários que desejam atuar de maneira relevante na docência presencial e *on-line*.

Outra preocupação essencial, nesses encontros contínuos, foi aproximar os professores de metodologias inovadoras, com opção por tecnologias, instrumentalizando os mesmos para sua possível aplicação, propondo momen-

Marilda Aparecida Behrens

tos que permitiram a possibilidade de discutir sobre elas, além de poder utilizá-las e ter com seus pares momentos de avaliação sobre as novas experiências pedagógicas realizadas.

Nesse contexto, cabe para finalizar com a contribuição de Freire (1996, p. 21), quando recomenda aos docentes progressistas que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Ficou claro que os professores universitários precisam de espaços contínuos de encontros para desenvolver uma nova prática pedagógica, ou seja, buscar um ensino que lhes permita estar atualizados e para que possam oferecer uma docência na Educação Superior que atenda ao paradigma da complexidade em busca da transformação e do desenvolvimento humano. Esses espaços de formação pedagógica numa perspectiva inovadora inibem a improvisação e propiciam encontros para compartilhar uma docência responsável e consciente. Assim, a partir da pesquisa fica possível perceber a importância dos professores dos Programas de Pós-Graduação em Educação, em nível *strito sensu*, sobre as possibilidades de realizar formação pedagógica com perspectivas de produção de conhecimento e aprimoramento da docência na universidade.

Referências

BEHRENS, M. A. **Formação pedagógica on line**: caminhos para a qualificação da docência universitária. Em *Aberto*, 23, n. 84, p. 47-66, 2010.

_____. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, Marcos (Org.). **Docência na Universidade**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2009.

_____. **Paradigma da Complexidade**: Metodologia de Projetos, Contratos Didáticos e Portfólios. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Revista Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 439-455, set./dez. 2007.

BRASIL. Ministério de Educação. **Lei de Diretrizes e bases da educação nacional n. 9394**, Brasília, 1996.

CAPRA, F. **A teia da vida**. Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 1996.

_____. **As conexões ocultas**. Ciência para uma vida sustentável. São Paulo: Cultrix, 2002.

CUNHA, M. I.; LEITE, D. Relação Ensino e Pesquisa. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Didática**: o ensino e suas relações. Campinas: Papirus, 1996.

ESTEVES, M. M. F. Para a excelência pedagógica do ensino superior. Sísifo – **Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n.7, p.101-109, set./dez. 2008.

Docência universitária: formação ou improvisação?

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FORMOSINHO, J.; FERREIRA, F. I. Concepções de professor: diversificação, avaliação e carreira docente. In: FORMOSINHO, J. (Coord.) **Formação de professores**. Aprendizagem profissional e acção docente. Porto Editora: Portugal, 2009.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **A cabeça bem feita**. Repensar a reforma. Reformar o pensamento. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2009.

SANTOS, B. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Edição Afrontamento, 1987.

TORRES, P. Lupion et al. Formação continuada on line para professores Matice. **Revista Diálogo Educacional**, 8, may/aug, n. 24, p. 433-434, 2008.

Nota

¹ Segundo o artigo 52 da LDB n. 9394/96, as universidades precisam ter, ao menos, um terço do corpo docente com titulação de mestrado e doutorado e um terço do corpo docente em regime integral.

Correspondência

Marilda Aparecida Behrens – Rua São Pedro, 169, apto. 502, CEP 80035-020. Curitiba, Paraná.

E-mail: marildaab@gmail.com

Recebido em 04 de maio de 2011

Aprovado em 16 de julho de 2011