

O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários

The complexity paradigm in the formation and professional development of university teachers

MARILDA APARECIDA BEHRENS*



RESUMO – Os paradigmas da ciência influenciam todas as áreas do conhecimento, em especial, a Educação, e, por consequência, a formação de professores. Os paradigmas da educação na formação de professores podem ser apresentados como conservadores e inovadores. Na formação dos professores o paradigma conservador carregou as denominações de treino e de capacitação. No paradigma da complexidade a formação tem sido designada: inicial, contínua ou continuada. Nessa última década, aparece na formação para docência o movimento de desenvolvimento profissional dos professores.

Descritores – Formação de professores; paradigmas; paradigma da complexidade; docência universitária

ABSTRACT – The science paradigms influence all the areas of knowledge, mainly, the Education, and, as a result, the teachers' formation. The paradigms of education come as: conservative and innovative ones. In the teachers' formation, the conservative paradigm carried the denomination of: training and capacitation. In the complexity paradigm, the formation has been designated as: initial, continuous or continued. In this last decade, the teachers' professional development movement has shown up in the formation for teaching.

Key words – Teacher formation; paradigms-complexity paradigm; university teaching.



* Doutora em Educação. Diretora e Professora da Pós-Graduação em Educação da PUCPR.
E-mail: marilda.aparecida@pucpr.br
Artigo recebido em: junho/2007. Aprovado em: agosto/2007.

A CONVIVÊNCIA INDIVIDUAL E COLETIVA DA PESQUISADORA COM A TEMÁTICA

Os paradigmas na educação, em especial no que se refere à prática pedagógica, têm acompanhado a trajetória desta pesquisadora no grupo de pesquisa “Paradigma educacionais e a formação de professores”. A investigação conjunta com doutores, mestres, professores da graduação, alunos do mestrado e doutorado e de alunos do PIBIC tem permitido aprofundar a temática e contribuir no grupo, principalmente com os professores universitários na reflexão sobre a docência universitária.

Dentre os estudos realizados pelo grupo PEFOP (Paradigmas Educacionais e Formação de Professores) encontram-se os que envolvem a formação pedagógica dos professores universitários. O grupo investiga a influência dos paradigmas na formação dos professores e seus reflexos na opção metodológica da prática pedagógica do docente. As investigações anteriores com docentes da educação superior permitem afirmar que o professor é influenciado pelo paradigma da sua própria formação, mas que a concepção ou tendência pedagógica que caracteriza a ação docente pode ser modificada ao longo de sua trajetória profissional.

À pesquisa sobre os paradigmas educacionais realizada pelo grupo PEFOP aliam-se as temáticas que envolvem a formação de professores, pois esta investigação adquire expressão e relevância para docência. Ao longo da história da educação, os paradigmas influenciaram as variadas áreas de conhecimento em suas múltiplas dimensões e têm aparecido com designações diferenciadas, como: *tendências, abordagens e concepções*, entre outros termos. Em geral, os educadores apresentam os paradigmas como conservadores e inovadores e seus desdobramentos aparecem de maneiras diferenciadas.

A experiência vivenciada junto ao grupo de pesquisa PEFOP, alia-se a atuação no magistério da educação superior, na graduação e na pós-graduação. Este convívio com os professores que atuam na docência universitária permite questionar e apresentar possibilidades para reconstruir ou renovar a docência em todos os níveis de ensino. Esse questionamento leva a perceber que os professores universitários, em geral, não têm formação pedagógica. Então, cabe pesquisar como oferecer essa formação aos professores. Num primeiro momento, as instituições educacionais procuram ofertar os cursos e as palestras estanques, principalmente no início do ano letivo, mas poucas são as instituições que desenvolvem um programa contínuo de formação de professores. Acreditam que estes momentos isolados resolvem esta problemática. No entanto, a experiência vivenciada por trinta anos com os professores universitários permite afirmar que os

pequenos e poucos encontros não subsidiam o preparo e a mudança da prática pedagógica.

Preocupados com a formação pedagógica, alguns docentes acabam procurando outro curso de graduação em licenciatura para tentar buscar possíveis caminhos para sua prática docente. Com um número mais expressivo, encontram-se professores que freqüentam as especializações em metodologia do ensino superior, em didática ou formação pedagógica do professor universitário. 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.

OS PARADIGMAS NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Os paradigmas determinam as concepções que os professores apresentam sobre a visão de mundo, de sociedade, de homem e da própria prática pedagógica que desenvolvem em sala de aula. Na contribuição de Zeichner (1983, p.3), os paradigmas fornecem “uma matriz de crenças e pressupostos acerca da natureza e propósitos da escola, do ensino, dos professores e de sua formação, que dão características específicas à formação de professores”.

A tentativa de entender os paradigmas da educação que caracterizam cada tempo histórico pode ser alicerçada a partir dos paradigmas da ciência. Ou seja, de um lado, uma abordagem conservadora baseada na racionalidade newtoniana cartesiana, e de outro lado, uma abordagem inovadora que atende a uma visão da complexidade, da interconexão e da interdependência.

As abordagens paradigmáticas, conservadora e inovadora, permitem apresentar as diferentes denominações para as ações que envolvem a qualificação de professores. Esse foi um dos desafios que o Grupo PEFOP enfrentou na pesquisa sobre os paradigmas que caracterizam a formação de professores, pois foi necessário lidar com alguns termos que diferenciam a qualificação de docentes por um determinado tempo histórico. O esclarecimento dos termos ajudou a entender a lógica da própria proposição da formação de professores em cada época.

PARADIGMA CONSERVADOR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: TREINAMENTO E CAPACITAÇÃO

A abordagem enciclopédica na docência acompanhou os professores por muitos séculos e carregou como maior herança o distanciamento entre teoria e prática e a reprodução do conhecimento. Na melhor hipótese, a

prática foi apresentada como o saber fazer. O professor realizava a atividade e o aluno copiava ou imitava sem questionar.

O preparo para ser professor, por muitos séculos, permaneceu focalizado exclusivamente no domínio do conteúdo. O docente precisava ter domínio do conhecimento para ministrar uma ou mais disciplinas. Nesse sentido, Garcia (1999, p.33) refere-se à formação conservadora enciclopédica de professores como um processo “de transmissão de conhecimentos científicos e culturais de modo a dotar os professores de uma formação especializada, centrada principalmente no domínio de conceitos e estrutura disciplinar da matéria em que é especialista.”

A partir do século XVIII, Descartes, com a obra *Discurso do método*, propõe o paradigma cartesiano. Este sustenta o modelo conservador e dominante que preconiza a racionalização, a fragmentação e a visão linear da Ciência e, por consequência, influencia também a Educação. Para fundamentar a relevância da influência da visão paradigmática na formação de professores recorre-se ao clássico “Um discurso sobre as Ciências”, de Boaventura Santos (1987, p.17), que esclarece:

Um conhecimento baseado na formulação de leis tem como pressuposto metateórico a idéia de ordem e de estabilidade do mundo, a idéia de que o passado se repete no futuro. Segundo a mecânica newtoniana, o mundo da matéria é uma máquina cujas operações se podem determinar exactamente por meio de leis físicas e matemáticas, um mundo estático e eterno a flutuar num espaço vazio, num mundo que o racionalismo cartesiano torna cognoscível por via da sua decomposição nos elementos que o constituem. Esta idéia do mundo-máquina é de tal modo poderosa que se vai transformar na grande hipótese universal da época moderna, o mecanicismo.

A Educação herda a visão newtoniano-cartesiana e o determinismo mecanicista que se converte numa forma de conhecimento utilitário e funcional. Nesse modelo conservador dominante que acompanhou a humanidade e a Educação até grande parte do século XX, a formação de professores foi designada como *treinamento* ou *capacitação*. No paradigma conservador, esses termos têm o sentido de atualização ou de preparo sistemático para determinada tarefa ou atividade. O grupo PEFOP buscou aprofundar o entendimento de cada termo para situar o tempo histórico e o paradigma que caracterizou a abordagem do ensino.

Na década de setenta no século XX, o *treinamento* veio atender ao modelo Fordista de produção e visou preparar profissionais para executar uma determinada tarefa por meio de modelagem. A Revolução Industrial criou a exigência do desenvolvimento da competência técnica, que propõe

Educação

o treinamento do profissional necessário para atuar em setores variados. A formação para competência técnica envolveu tanto o âmbito acadêmico, como o âmbito empresarial, ambos ligados freqüentemente à necessidade de preparar mão de obra qualificada.

No Brasil, o movimento político da ditadura acentua a concepção de qualificação com dois sentidos conservadores, o de modelar ou o de conformar. Na visão tradicional que perdura com a prática pedagógica de muitos professores ainda hoje, o professor da educação superior, em geral, apresenta-se como um profissional de sucesso que é convidado para assumir a docência, pois, no modelo conservador, acreditava-se que o saber-fazer podia garantir o saber-ensinar. A contribuição de Tavares e Alarcão (2001, p.98) se torna relevante, quando apontam: “O objetivo da aprendizagem visava à aquisição dos conhecimentos transmitidos e à imitação do mestre, como modelo a seguir. Desse modo, o aluno deixava-se formar, modelar, de acordo com os ‘moldes’ preestabelecidos”. O entendimento de modelagem ou conformação pode ser esclarecido por Zabalza (2004, p.40):

Formar = modelar. Partindo dessa definição, a formação busca ‘dar forma’ aos indivíduos. Eles são formados na medida em que são modelados, isto é, são transformados no tipo de produto que se toma como modelo...

Formar = conformar. Esse segundo desvio do sentido original é, se possível, ainda mais grave. Nesse caso, a intenção é fazer com que o indivíduo aceite e conforme-se com o planejamento de vida e de atividades para o qual foi formado. Logo, o processo de homogeneização, as condições de mercado de trabalho e a pressão dos empregadores levam a pessoa a ter que se ‘conformar’.

O treinamento para modelar ou conformar caracteriza-se por propostas estanques, em blocos, oferecidas de maneira complementar ou desenvolvidas por ciclos em busca do melhoramento e atualização periódica de profissionais por meio de cursos ou palestras. Em geral, esse treinamento, vem acompanhado de um manual ou de uma apostila com a descrição da atividade ou tarefa a ser cumprida. A execução da atividade no treino independe da opinião da pessoa envolvida, pois tem como finalidade a repetição de determinada tarefa de maneira eficiente e eficaz. O treinamento, muitas vezes, tem como objetivo a mudança comportamental de conduta na busca da resposta desejada e a submissão dos profissionais às regras pré-estabelecidas.

A qualificação profissional conservadora recebe também a designação de *capacitação* que adquire força nas empresas, nas indústrias e nas escolas. A capacitação tem como finalidade o acompanhamento e a quali-

ficação de recursos humanos para repetir tarefas, em especial pela crescente e contínua evolução das tecnologias. A capacitação e a atualização dos profissionais tinham como objeto a preparação de pessoal habilitado para um determinado manejo ou técnica.

A capacitação pode ser entendida como o convencimento ou persuasão, o que geraria um treino sem abordagem crítica e reflexiva. Neste sentido, cabe a contribuição de Marin (1995, p.17), quando alerta que o profissional da “[...educação não pode e nem deve ser persuadido ou convencido de idéias; ele deve conhecê-las, analisá-las, criticá-las e até mesmo aceitá-las..]”. Com esta visão a capacitação tem como objetivo gerar um professor que aceite e repita determinada atividade sem questionar.

Nas décadas de setenta e oitenta do século XX, na Educação, as capacitações, em geral, designadas como *reciclagem* tinham a finalidade de renovar ou remodelar a prática pedagógica dos docentes. Nesta época, as reciclagens geravam inclusive o papel de professores multiplicadores. Os administradores da educação da época acreditavam que as pessoas treinadas podiam repetir seu preparo para outros colegas da escola ou da empresa. As experiências permitiram perceber que esta proposta nem chegava às escolas, pois o professor realizava um curso com profissionais qualificados e ao chegar à instituição tinha dificuldade em realizar a função de preparar seus colegas para nova atividade. Em geral, os professores escolhidos para participar da reciclagem não tinham os pressupostos necessários para oferecer a capacitação para seus colegas.

Candau (1997, p.52) critica e rejeita a concepção clássica de *reciclagem*, que significa “refazer o ciclo”. Essa visão implica em voltar à universidade para refazer sua formação. Nem sempre, os professores encontram propostas que propiciem a transformação de sua ação docente, porque esta mudança envolve um processo contínuo, preferencialmente, no *locus* da escola.

No paradigma newtoniano cartesiano, em especial na abordagem técnica, a capacitação tem como objetivo a atualização, a qualificação e o aprimoramento dos profissionais e tem como finalidade possibilitar a maior eficiência e eficácia no desempenho de atividades e tarefas em suas funções. Este paradigma precisa ser rompido com urgência, pois legitima a reprodução, a memorização, a fragmentação do conhecimento, a visão homogênea, estereotipada, entre outras características. Conforme alerta Nóvoa (1992, p.25): “A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimento ou de técnicas), mas sim por um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. E acrescenta: “Por isso, é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência”.

Educação

A universidade nestes últimos trinta anos tem sido desafiada a ultrapassar a idéia de treinamento e capacitação como um bloco, num curto tempo, ofertado de maneira reduzida em pequenos cursos ou palestras. Esses encontros, em geral, focalizam a aquisição de informações. São momentos que poderiam ser ofertados como a fase inicial do processo formativo e não com o caráter terminal com que são propostos pelas instituições.

Os gestores muitas vezes acreditam que ofertar pequenos momentos com a apresentação de profissionais experientes pode impulsionar as transformações significativas na docência em sala de aula. A experiência vivenciada junto com professores universitários permite afirmar que esses encontros servem como provocação, mas não instrumentalizam os profissionais para modificar a docência. Alguns professores de maneira voluntária buscam investigar novas metodologias para ensinar e aprender, mas, na realidade, muitos docentes sofrem a pressão das instituições e dos alunos para a mudança, resistem bravamente e mantêm uma prática pedagógica conservadora e tradicional.

PARADIGMA DA COMPLEXIDADE: FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL PROFESSORES

O paradigma inovador, emergente ou da complexidade, propõe uma visão crítica, reflexiva e transformadora na Educação e exige a interconexão de múltiplas abordagens, visões e abrangências. No início de século XXI, o paradigma inovador aparece com diferentes denominações, dentre elas, sistêmico, emergente ou da complexidade (BOAVENTURA SANTOS, 1989; CAPRA, 1997, 2002; MORIN, 2002).

O paradigma da complexidade busca a superação da lógica linear e atende a uma nova concepção que tem como eixo articulador a totalidade e a interconexão. O paradigma da complexidade começa a semear uma nova visão de homem, de sociedade e de mundo (MORAES, 1997, 2004; BEHRENS, 2005a, 2006). Este movimento de mudança afeta a todos os profissionais, e também, os professores. A formação de docentes para atuar no novo paradigma requer processos de qualificação contínua e que abordem uma visão crítica, reflexiva e transformadora.

A prática pedagógica em todas as áreas de conhecimento tem sido desafiada pela necessidade de buscar o paradigma da complexidade na tentativa de superar a visão dualista e reducionista que ainda perdura na prática pedagógica de muitos professores que atuam nas universidades. A nova visão propõe a rearticulação entre as partes, o que provoca a necessidade de re-ligação (MORIN, 2000) entre espírito e corpo, homem e

mundo, ciência e fé, sujeito e objeto, razão e emoção, espírito e matéria, entre outras dualidades. Segundo Tavares (in: ALARÇÃO, 2001, p.56):

Essa tese de emergência de um novo ou de novos paradigmas científicos parte de uma outra concepção das capacidades do espírito e do engenho humanos que lhes permite ter uma nova atitude perante a realidade e a sua leitura e compreensão de outros pontos de vista. Assim, o potencial humano, corpo e espírito, cérebro e mente, com todo o seu patrimônio hereditário, inato e adquirido, de natureza física, biológica, psíquica, social, cultural é visto de uma maneira articulada, mergulhando as suas raízes na emoção, no sentimento, na paixão.

Este movimento de transposição de paradigmas advindos da ciência, influencia também a Educação e leva a uma tendência de superação da abordagem conservadora e positivista para dar lugar a uma formação de professores que leve a uma nova maneira de investigar, de ensinar e de aprender. A idéia da formação continuada dos professores precisa ser investigada a partir do entendimento da palavra “formar”. Do ponto de vista pedagógico, “formar” pode carregar uma dimensão reducionista dos treinamentos ou capacitações, ou pode refletir um processo construtivo no qual os professores encontram espaços para a preparação como profissionais que precisam atuar na docência com um paradigma inovador. Na concepção de Tavares e Alarcão (2001, p.103), na sociedade emergente do conhecimento “começa a ser cada vez mais urgente formar e preparar as pessoas para o incerto, para a mutação e para situações únicas e até chocantes que lhes exijam um maior esforço para a paz e o desenvolvimento de maiores capacidades de resiliência”.

O movimento paradigmático para preparar os profissionais que convivem com o incerto na Sociedade da Informação exige um processo que envolva propostas de formação de professores que superem o modelar e de conformar. O caminho da superação exige a busca de caminhos que levem à reflexão *na e para* a ação (NÓVOA, 1991). Assim, qualificar os profissionais para desafiá-los a modificar e transformar seu papel como docente com consciência crítica e reflexiva. A formação seria focalizada no processo e não no produto, pois precisa ser contínua, progressiva e ampla e que propicie o desenvolvimento e o aprimoramento da teoria em aliança com a prática docente. Esses processos, segundo Zabalza (2004), deveriam contemplar novas possibilidades de desenvolvimento pessoal, especialmente com possibilidade de recuperação da auto-estima. A investigação de novos paradigmas pode gerar a proposição de produção de conhecimentos por meio de metodologias inovadoras. Esse processo de mudança envolve

Educação

novas atitudes e formação de valores, bem como o enriquecimento das experiências vivenciadas. Assim, a formação contínua envolve diferentes cenários que influenciam o redirecionamento das dimensões: o pessoal, o social e o profissional.

Na busca de alertar os professores, Garcia (1999, p.25) distingue quatro fases no aprender a ser professor. A primeira fase designada como *pré-treino* acontece no período da escolarização básica e se caracteriza como o momento em que o aluno aprende a ser professor. Neste período de sua formação, toma como exemplo a prática de seus próprios professores. A segunda é denominada como *fase de formação inicial* corresponde às situações formais de capacitação docente, como as graduações que envolvem as licenciaturas. A terceira é a *fase de iniciação*, que equivale aos primeiros anos de exercício profissional. Neste período, os professores aprendem com a sua própria prática. A quarta é denominada como *fase de formação permanente*. Ela corresponde à formação durante o decorrer de toda a vida dos professores.

As fases da formação continuada de professores, segundo Behrens (1996), passam por diferenciados períodos: a formação inicial e a formação contínua ou continuada. Nestas últimas décadas, aparece também a denominação que envolve todos estes períodos e que é designada por Day (2001): *desenvolvimento profissional de professores*.

A concepção da formação de professores no paradigma da complexidade envolve um processo contínuo e significa entender “que a formação de professores abarca toda carreira docente” (GARCIA, 1999, p.112). Neste contexto, a partir da década de noventa do século XX, no Brasil, a qualificação de professores passa a receber diferentes e convergentes denominações. Assim, o grupo PEFOP precisou investigar os novos termos que atendem ao paradigma da complexidade e indicam a formação de professores: formação inicial, contínua, continuada ou em serviço e o desenvolvimento profissional.

FORMAÇÃO INICIAL DOS DOCENTES

Como início da formação docente, os alunos freqüentam a graduação, nas licenciaturas e no Curso de Pedagogia. Na graduação, muitos alunos optam pelo bacharelado, no entanto acabam trabalhando como docentes. Neste período, segundo Behrens (1996), a universidade, como instituição dedicada a promover o avanço do saber e do saber fazer, em geral, apresenta à comunidade acadêmica ainda um modelo ideal de professor. A queixa comum dos professores iniciantes é de que a teoria que aprenderam na universidade não tem relação direta com a prática docente exigida na escola.

Alguns professores que atuam na formação dos alunos da graduação estão distante da escola, assim, acabam gerando um preparo para docência com uma proposta ideal que muitas vezes não corresponde à realidade escolar. Os alunos quando realizam o próprio estágio de docência na graduação encontram dificuldade de atuar dentro da proposta idealizada na universidade. (BEHRENS, 2005b)

Nessas últimas décadas, esta realidade tem sido superada por muitas universidades que passam a oferecer uma visão crítica da docência e da realidade social. Tendem, desse modo, a acrescentar os saberes, as dificuldades e os sucessos que o aluno e o licenciando encontrarão na escola da comunidade. Faz-se necessário que as licenciaturas e os cursos de Pedagogia encontrem caminhos compartilhados para formar os professores, aliando a teoria e a prática, que não podem ser dissociadas.

Para Behrens (1996, p.124):

Elas precisam interpenetrar-se, interligar-se, possibilitando ao profissional conhecimento e atuação numa realidade concreta. O compromisso visado é o profissional envolvido com a práxis, que acredite na investigação como um caminho ininterrupto a ser conquistado na busca da competência docente, e na predisposição para a transformação da prática à luz da teoria.

Com essa perspectiva, o licenciando quando chegam para trabalhar em uma escola têm subsídios para lidar com a realidade do enfrentamento da docência com as suas especificidades e em todas as dimensões, em especial, as acadêmicas e as sociais. A formação na graduação está intimamente ligada a formação inicial dos professores.

A formação inicial acompanha a nova visão de qualificação de professores e vem aparecendo progressivamente nas instituições de ensino. O professor ao chegar à escola carrega subjacente o paradigma que caracterizou sua formação. Em geral, reflete a prática pedagógica de seus professores. É comum que ao chegarem à escola para a prática docente, os professores pareçam inseguros e com a constante sensação de despreparo. A entrada na carreira profissional precisa ser preparada para atender aos docentes e deveria ser uma meta contínua das instituições, ou seja, a oferta de acompanhamento pedagógico contínuo aos novos professores.

O momento inicial da atividade profissional do professor demanda uma formação que envolve um enfoque multidimensional, ou seja, uma interconexão entre o científico, o político, o afetivo e o pedagógico. Esses enfoques estão ligados diretamente com o conjunto de competências que compõem a qualificação do docente como pessoa e como profissional. A compreensão do

professor enquanto profissional que atua na escola inclui a atitude reflexiva sobre os paradigmas inovadores que caracterizam a docência. As possibilidades de optar por metodologias de ensino transformadoras, incluem a utilização de recursos tecnológicos com criticidade, além do necessário conhecimento sobre a disciplina que o docente se propõe a trabalhar.

Em geral, os professores que ingressam na docência em uma universidade são acolhidos pela administração da instituição de ensino no início do ano letivo, recebem as boas-vindas e depois são deixados sozinhos. Recebem pouca ajuda para construir sua profissão docente. Os gestores teriam que considerar que a entrada dos professores na carreira empreende promover um encontro consigo mesmo, com seus pares, com a administração e com os alunos. Na concepção de Zabalza (2004, p.111): “Ensinar é uma tarefa complexa na medida em que exige um conhecimento consistente acerca da disciplina ou das suas atividades, acerca da maneira como os estudantes aprendem [...]”.

Essas idéias podem ser acrescidas pela exigência da reflexão *na e sobre a ação* (NÓVOA, 1991), pois a docência implica ser um profissional reflexivo (SCHÖN, 1992). Neste contexto, a reflexão na docência leva a posicionar-se com criticidade sobre a visão de homem, de sociedade e de mundo que pretende desenvolver com seus alunos e em si mesmo.

FORMAÇÃO CONTÍNUA, CONTINUADA OU EM EXERCÍCIO

O paradigma da complexidade se reflete na *formação contínua, continuada ou em serviço*, que acompanha a necessidade de o professor buscar qualificação ao longo de sua vida profissional. Esta proposta aparece no Brasil por volta dos anos noventa do século XX, em especial com as obras de Nóvoa (1991), de Schön (1992) e de Perrenoud (1993), entre outros. Essa temática tem sido objeto de intenso debate entre os educadores que se preocupam com a profissionalização e a formação inicial e contínua dos professores. A convergência da defesa desses autores encontra-se focalizada no processo de oferecer aos professores no *locus* da escola ou da universidade a possibilidade de discutir e encontrar, coletiva e individualmente, os caminhos para transformar a prática pedagógica.

A formação contínua, continuada ou em serviço ao longo da carreira, demanda o levantamento das necessidades dos professores universitários e a proposição de sessões contínuas de discussão e reflexão sobre as possibilidades de mudança. Este movimento precisa contemplar a possibilidade de oferecer metodologias que focalizem a produção de conhecimento significativo para construir uma formação que leve ao desenvolvimento pessoal, social e profissional como cidadão.

Educação

Nesse sentido, Zabalza (2004, p.144) complementa: “o exercício da profissão docente requer uma sólida formação, não apenas nos conteúdos científicos próprios da disciplina, como também nos aspectos correspondentes a sua didática e ao encaminhamento das diversas variáveis que caracterizam a docência”. E, acrescenta, a necessidade do desenvolvimento de dupla competência dos bons professores: “a competência científica, como conhecedores fidedignos do âmbito científico ensinado, e a competência pedagógica, como pessoas comprometidas com a formação e com a aprendizagem de seus estudantes”.

No caso dos profissionais liberais que atuam como docentes, cabe a contribuição de Masetto (2003, p.13), quando alerta:

Só recentemente os professores universitários começaram a se conscientizar de que seu papel de docente do ensino superior, como o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica que não se restringe a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou ainda apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo, e competência pedagógica, pois ele é um educador.

Com esse enfrentamento, a formação docente implica buscar o sucesso da aprendizagem do aluno. Para isso, é necessário analisar a realidade e oferecer processos metodológicos que envolvam o aprender a aprender e a produção do conhecimento com criticidade e autonomia. Esses processos metodológicos precisam incluir o novo cenário tecnológico disponível que possibilitem o acesso à informação e a produção do conhecimento. Os recursos tecnológicos quando bem utilizados a serviço da aprendizagem são possibilidades didáticas e formativas. Assim, uma prática pedagógica inovadora inclui propostas que permitam desenvolver as novas tecnologias da informação e da comunicação no sentido de ampliar os recursos de aprendizagem.

A formação continuada exige a elaboração de propostas alicerçadas com base nas necessidades dos docentes, com intuito de gerar a mudança desejada na prática pedagógica. Para tanto, as propostas para formação do profissional docente são construídas com eles, e não para eles. Dessa forma, há necessidade de criar e apoiar institucionalmente a otimização do tempo dos docentes para encontros periódicos, dos espaços e dos recursos, inclusive dos laboratórios.

Os professores precisam refletir que a universidade antes de ser uma instituição de ensino deve ser uma instância de aprendizagem. O processo de aprendizagem deve ser uma conquista individual e coletiva, sob pena de provocar o fracasso eminente para todos, alunos, professores e gestores.

Educação

A reorganização da prática pedagógica precisa ser oferecida continuamente nas instituições que pretendem que o professor altere a ação docente. Na universidade, muitos professores atuam na sala de aula sem uma formação pedagógica que oriente seu trabalho docente. Para Behrens (2005a), agrava-se o fato quando os docentes afirmam que reproduzir a prática pedagógica de seus antigos professores pode dar conta do processo de aprendizagem exigido na Sociedade da Informação. Para isso, utilizam os mesmos livros e as mesmas atividades, sem avaliar que o mundo mudou significativamente nestas últimas décadas e que são outras as exigências do mundo do trabalho. A contribuição de Osório (2000, p.189) esclarece:

Configura-se, dessa maneira, a formação para a docência universitária como movimento de inserção ativa na comunidade universitária, uma comunidade atenta e dedicada ao exercício das práticas educativas em sua cotidianidade, exercício, orientado por perspectivas político-pedagógicas explicitamente embasadas e determinado campo científico e pedagogicamente conduzido.

Alguns professores de maneira voluntária buscam investigar novas metodologias para ensinar e aprender. Outros docentes, sofrem com as críticas apresentadas por meio das avaliações institucionais ou na avaliação dos alunos em sua própria disciplina, mas tem dificuldade de renovar sua prática docente. Em geral, os docentes até acreditam que precisam reformular sua docência, mas não sabem como reconstruí-la. Propor uma nova prática pedagógica acaba por não ser uma tarefa fácil.

Para mudar, o professor precisa de acompanhamento e de orientação pedagógica, além de muito tempo de leitura e dedicação. A passagem de uma abordagem conservadora para uma inovadora exige novos processos que abandonem as ações focalizadas no “escute, leia, decore e repita” para reproduzir o conhecimento (BEHRENS, 2005b). Deve buscar ações que provoquem o professor e o aluno a produzir, questionar, refletir, construir, criar ou projetar para produzir o conhecimento. Especialmente, precisam de momentos de troca e de discussão com seus pares para manter a proposta e não recuar ao primeiro imprevisto que aparece em sua jornada.

A mudança paradigmática envolve os professores que atribuem significados e aprendem a partir das suas experiências vivenciadas nos processo de formação continuada.

Neste contexto, Mizukami (1996) propõe:

A premissa básica do ensino reflexivo considera que as crenças, os valores, as suposições que os professores têm sobre ensino, matéria, conteúdo curricular, alunos, aprendizagem, etc. estão na base de sua

prática de sala de aula. A reflexão oferece a eles oportunidade de se tornarem conscientes de suas crenças e suposições subjacentes a essa prática. Possibilita, igualmente, o exame de validade de suas práticas na obtenção de metas estabelecidas. Pela reflexão eles aprendem a articular suas próprias compreensões e a reconhecê-las em seu desenvolvimento pessoal (p. 61).

A formação de profissionais sob a ótica da totalidade, ou seja, no paradigma complexo, segundo Masetto (2005b), desafia as universidades como instituições educativas, que “são parcialmente responsáveis pela formação de seus membros como cidadãos (seres humanos e sociais) e profissionais competentes”. Acrescenta ainda que: “as universidades precisam ser locais de encontro e de convivência entre educadores e educandos”, para o bem ensinar focalizado no aprender.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

O desenvolvimento profissional do professor depende de suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam sua atividade docente. A profissão exige que os professores se empenhem num processo de desenvolvimento contínuo ao longo de toda sua carreira, para que possa acompanhar a mudança, rever e renovar os seus próprios conhecimentos, as competências e as perspectivas sobre o ensino e a aprendizagem. Para o século XXI, Ramalho, Nuñez, Gauthier (2003. p.101) apresentam como perfil esperado do professor:

Atitude democrática, convicção de liberdade, responsabilidade, respeito por todas as pessoas e grupos humanos; Princípios éticos sólidos expressos em autênticas vivências de valores; Sólida formação pedagógica e acadêmica; Autonomia pessoal e profissional; Ampla formação cultural com real compreensão do seu tempo e do seu contexto, que lhe possibilite enfrentar com acerto e segurança os diversos desafios culturais; Capacidade de inovação e criatividade.

A docência envolve ainda habilidades comunicativas e de relacionamento essenciais para o desenvolvimento de aprendizagens individuais e coletivas. O envolvimento e o compromisso com as aprendizagens do aluno podem ser fundamentais para o sucesso da formação continuada dos professores, pois estes docentes entendem que seus papéis enquanto profissionais vão além de ensinar na sala de aula, mas precisam provocar aprendizagens que preparem os alunos para a vida.

O desenvolvimento profissional contínuo, segundo Day (2001, p. 319), envolve a complexidade da docência, pois é essencial uma perspectiva de aprendizagem permanente que requer professores “emocionalmente inteligentes que sejam formados para pensar, reflectir, avaliar, procurar e proporcionar oportunidades de desenvolvimento de realização individual, que desafiem e apóiem cada aluno que esteja sob os seus cuidados”

O desenvolvimento do professor depende da competência técnica, do preparo pedagógico e do compromisso político. Para desenvolver sua profissão os docentes devem estar:

Bem informados, mas respeitadores daqueles ignorantes... amáveis e atenciosos, mas exigentes e severos se a situação assim o exigir... inteiramente livres de preconceitos e absolutamente justos na forma de lidar com os outros... atentos às necessidades individuais dos alunos, sem negligenciar a turma com um todo... capazes de manter a disciplina e a ordem, embora permitindo a espontaneidade e fantasia... optimista e entusiasta, mesmo acalentando dúvidas e apreensões pessoais... capazes de lidar com o imprevisto e, às vezes, mesmo com alunos difíceis e mal-educados, sem perder a compostura e o controlo... capazes de sorrir de parecerem estar bem-disposto nos dias em que não se sentem bem e prefeririam estar noutro lugar qualquer... (JACKSON et al., in: DAY, 2001, p. 38-39)

O equilíbrio entre essas competências auxilia os professores que procuram superar a visão focada e concentrada nos conteúdos previstos sem oferecer metodologias e recursos compatíveis com as necessidades exigidas na “Sociedade da Informação”. Assim, os alunos e os professores precisam buscar as informações nos livros e na rede informatizada a fim de depurá-las e seleccioná-las como forma de produzir conhecimento significativo para vida e não para fazer prova.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: O AVANÇO DO GRUPO PEFOP SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE UNIVERSITÁRIA

A interconexão entre o paradigma da complexidade, a formação universitária, inicial e continuada de professores, e a docência universitária inovadora exigem um processo de investigação que acompanhou os pesquisadores do PEFOP ao longo destes últimos anos. A formação de professores para atender às demandas do paradigma da complexidade no século XXI implica posicionar o professor como responsável pela sua própria formação ao longo de sua vida profissional. As instituições de educação superior são desafiadas a oferecer encontros contínuos para reflexão individual e coletiva dos docentes.

A docência precisa acompanhar uma visão complexa que reúna a teoria e a prática numa ação docente transformadora. Esse desafio implica oferecer e instigar os docentes a buscarem uma prática pedagógica que contemple as aprendizagens para vida: conhecer, fazer, conviver e ser.

As parcerias são bem-vindas para o exercício da autonomia do professor, que adquire liberdade com responsabilidade, especialmente na construção do projeto pedagógico da instituição no qual todos são envolvidos para zelar pela aprendizagem dos alunos e de si mesmos. O professor precisa entender seu papel profissional como parte integrante de uma organização escolar que se encontra em uma comunidade, na sociedade e no mundo.

O desenvolvimento profissional baseado na reflexão exige encontros periódicos e contínuos para dar voz aos professores e assim provocar o processo individual e coletivo de transformação. A construção de história de vida dos docentes tem aparecido como possibilidade de iniciar e interpretar o significado da realidade que os rodeia e pode tornar-se estratégia para provocar o envolvimento contínuo e o apoio mútuo entre os professores. A investigação sobre os paradigmas da educação permite perceber que tudo é provisório, mas que a formação nas diferentes abordagens tem produzido a ação docente ao longo dos anos. Acrescente-se que nesta última década os processos de formação inicial e continuada têm contribuído com relevância para o desenvolvimento profissional do professor.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- _____. **Formação reflexiva de professores**. Estratégia de supervisão. Porto, Portugal: Porto, 1996.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.
- _____. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2005a
- _____. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, Marcos (Org.). **Docência na universidade**. 7. ed. São Paulo: Papyrus, 2005b.
- _____. **Paradigma da complexidade: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- CANDAU, Vera. **Magistério: construção cotidiana**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- CAPRA, Fritjof. **As conexões ocultas: ciência para uma vida sustentável**. São Paulo: Cultrix, 2002.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. São Paulo: Cultrix, 1997.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto, Portugal: Porto, 2001.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Lisboa: Porto, 1999.

MARIN, Alda J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Caderno Cedes**, Campinas: Papyrus, n. 36, 1995.

MASETTO, Marcos. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, Marcos (Org.). **Docência na universidade**. 7. ed. São Paulo: Papyrus, 2005b.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI & MIZUKAMI (Org.). **Formação de professores**. São Carlos: EDUFSCar, 1996.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papyrus, 1997.

_____. Educação, aprendizagem e cidadania no século XXI. Petrópolis: Vozes, 2004.

MORIN, Edgar. **A religião dos saberes: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2001.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NÓVOA, Antonio. **Profissão professor**. Porto, Portugal: Porto, 1991.

_____. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas – profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor profissionalizar o ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

SANTOS, Boaventura. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. Porto, Portugal: Afrontamento, 1987.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NOVOA, Antonio (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

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