

TENDÊNCIAS E IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE UNIVERSITÁRIA¹

Implications and trends in continuing education for university teachers' professional identity

AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho²

RESUMO

Este trabalho analisa o processo de reconfiguração da formação continuada na educação superior enfatizando que a docência universitária engloba sujeitos diferentes, que estão no confronto e na conquista do conhecimento. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo que teve como *corpus* fundamental discursos dos professores captados por meio de entrevista semiestruturada e de questionários aplicados a docentes universitários da FPCE-UP-PT. Os resultados revelaram que a identidade profissional do professor se constrói sobre os saberes profissionais e sobre as atribuições de ordem ética; recebe influências do contexto sociopolítico, da cultura do grupo de pertença profissional. Ratifica-se que, no âmbito da formação continuada, a identidade profissional configura a forma de ser e de fazer a docência, perpassa a vida profissional do professor, desde a escolha da profissão até o seu desenvolvimento nos mais variados espaços de construção docente.

Palavras-chave: Docência universitária. Formação continuada. Identidade profissional docente.

ABSTRACT

This study analyses the reconfiguration process of continuing education in higher education emphasizing that university teaching encompasses different subjects that are in confrontation and process of achieving knowledge. This is a research with a qualitative nature that had the discourse of professors as fundamental data, which was collected through semistructured interview and surveys taken by university teachers from FPCE-UP-PT. The results show that the teacher's professional identity is built upon the professional knowledge and ethical order attributions. It receives influence from the social and political context and the professional membership group culture. It confirms that the identity within continuing education configures how teaching should be as it permeates the teacher's professional life from his professional choice to his development through the most varied teaching and learning environments.

Keywords: University teaching. Continuing education. Professional teaching identity.

¹ Uma versão deste trabalho foi apresentada durante a 37ª Reunião da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd | GT 08 Formação de Professores), realizada no período de 4 a 8 de outubro de 2015, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em Florianópolis.

² Doutora em Ciências da Educação com Estágio de Pós-Doutoramento pela Universidade do Porto/Portugal, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Graduada em Pedagogia pela UFPE. Professora Associada da UFPE, no Programa de Pós-Graduação em Educação e na graduação do curso de Pedagogia e das Licenciaturas. Integrante do Núcleo de Pesquisa em Formação de Professores e Prática Pedagógica. E-mail: <carrilho1513@gmail.com>.

INTRODUÇÃO

Com o processo de globalização, a concepção de docência universitária está sofrendo alterações. Do professor, de quem antigamente só se exigia um conhecimento aprofundado do conteúdo específico, cobra-se agora uma visão intelectual abrangente, complexa e aberta à capacidade de entender as emoções próprias e do Outro. A educação passa a ser entendida como um processo de formação humana (em sentido amplo), compreendendo, como tal, as pessoas em suas múltiplas relações e dimensões. Esse processo, de maneira decisiva, interfere na identidade do sujeito, que é construída e reconstruída na interação social, a partir das diferentes experiências vivenciadas no dia a dia da história de vida de cada um.

Segundo Erikson (1976) a formação da identidade, em relação ao psicológico, resulta de um processo de reflexão e de observação simultâneas, processo esse que ocorre em todos os níveis do funcionamento mental, por meio do qual o sujeito julga a si próprio à luz do que percebe ser a maneira como os outros o julgam, em comparação com eles próprios e com uma tipologia que é significativa para ele. Esse processo é, geralmente, inconsciente, “exceto quando as condições internas e as circunstâncias externas se combinam para agravar uma dolorosa ou eufórica consciência da identidade” (ERIKSON, 1976, p. 21).

No contexto da já referida experiência, compreendendo que o sujeito se constrói nas relações sociais, históricas e culturais e que o sentimento de ser é constitutivo de sua identidade, confirma-se que o professor define-se a partir das referências significativas que servem para a construção da sua identidade. Como consequência desse novo cenário, o processo de globalização se inseriu de forma intensa nos questionamentos sobre a identidade docente universitária, principalmente diante do fenômeno da emergência de formação continuada didático-pedagógica, despertando o interesse em saber as contribuições dessa formação no processo de construção da identidade docente, em termos de elementos constitutivos da profissionalização.

A crise da identidade docente tem origem na mudança social que se faz sentir a partir da segunda metade do século XX, em decorrência da evolução das democracias, do desenvolvimento tecnológico e de mudanças culturais tendentes a valorizar uma cidadania participativa, além das novas concepções de pessoa, de conhecimento e da regulação da vida social (LOPES, 2007). Nesse sentido, surgem novas práticas profissionais e novas competências a serem aprendidas e adotadas pelos professores. A esse respeito, Libâneo (2004) pondera que as intensas transformações econômicas, sociais, políticas e culturais pelas quais a sociedade brasileira vem passando requerem um professor capaz de exercer sua profissão de forma que venha a corresponder às novas exigências da sociedade do conhecimento, dos meios de comunicação e da informação. Tudo isso indicia uma clara mudança no desempenho dos papéis docentes, requerendo novos modos de pensar, agir e interagir.

Essas demandas e exigências atuais ainda não apresentam uma expressão concreta e coerente no âmbito da docência universitária. Conforme Zabalza (2004, p. 107), “a docência universitária é extremamente contraditória em relação a seus parâmetros de identidade socioprofissional. [...] muitos professores universitários autodefinem-se mais sob o âmbito científico [...] do que como docentes universitários”. Isso porque o lugar onde se convencionou a identidade docente é

no conhecimento sobre a especialidade (o que o identifica com os outros colegas da especialidade, sejam ou não sejam professores) e não no conhecimento sobre a docência (o que o identifica com os outros colegas da universidade, sejam ou não sejam de nossa especialidade) (ZABALZA, 2004, p. 107).

O autor critica essa lógica defendendo que os professores precisam construir as competências exigidas para desempenhar a função docente, pois a docência é compreendida como uma profissão que, como qualquer outra atividade profissional, tem um conhecimento próprio.

Nessa perspectiva, admitimos que o exercício da profissão docente requer uma sólida formação, não apenas nos conteúdos científicos próprios da disciplina, como também nos aspectos correspondentes à sua didática e ao encaminhamento das diversas variáveis que caracterizam a docência. De acordo com Pacheco (1997, p. 48),

a formação, qualquer que ela seja, passa sempre pelo exercício de compreender o Outro, simultaneamente semelhante e diferente de cada um de nós. Ela é sempre uma escuta e uma troca (a não ser que de formação só tenha o nome). Ela não supõe apenas uma diferença em termos de saberes-informação, assenta-se também em saberes-experiências diversos.

As mudanças e as novas exigências do mundo atual têm mobilizado as instituições de nível superior para investir na formação didático-pedagógica. Estão sendo criadas políticas e/ou projetos voltados para o desenvolvimento de atitudes, valores e competências didático-pedagógicas, bem como focalizando alternativas teórico-metodológicas concretas, voltadas ao processo de aprendizagem. Essas propostas formativas têm contribuído para o desenvolvimento de relações pedagógicas mais amplas no campo da docência em sala de aula e na construção de um conhecimento mais global. Como exemplo dessas políticas de aprimoramento da prática pedagógica no Ensino Superior, pode-se citar a formação continuada didático-pedagógica, destinada aos docentes que desejam melhorar ou avaliar a sua prática. Assim, concordamos com Zabalza (2004, p. 145) quando afirma que “a formação dos professores universitários, no sentido de qualificação científica e pedagógica, é um dos fatores básicos da qualidade da universidade”.

A formação continuada em universidades busca deixar os professores em condições de reavaliação e reelaboração dos seus saberes construídos com a prática, em confronto com o cotidiano. Essa formação visa a inquietar os docentes para que possam observar suas ações, observar os estudantes e analisar se o que está sendo feito traz resultados satisfatórios para ambos, o que precisa mudar e como melhorar esse processo de aprendizagem. Favorece, portanto, a construção da identidade docente no ensino universitário.

Sobre a importância da formação continuada de docentes universitários, Bazzo (2005, p. 12) reitera que

a recente expansão dos contingentes universitários e sua consequente diversificação e heterogeneidade advindas das novas regulações que preveem o ingresso por cotas, de estudantes das escolas públicas, e por etnias vêm acrescentar mais um ingrediente importante à discussão de como enfrentar a problemática da formação dos professores do Ensino Superior.

Segundo a autora, se antes já era sentida a necessidade de programas institucionais de formação/profissionalização para os professores universitários, a fim de auxiliá-los na condução dos processos de ensinar e aprender, agora se torna ainda mais urgente que os professores tenham condições efetivas de lidar com as dificuldades de aprendizagem que tais populações poderão vir a apresentar (BAZZO, 2005, p. 12).

Sobre os processos de formação no âmbito da universidade, Pimenta e Anastasiou (2005) acrescentam que é fundamental atender para a relevância dos saberes das áreas de conhecimentos, dos saberes: pedagógicos, didáticos e da experiência. Conforme as autoras, ninguém ensina o que não sabe; ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentidos na formação do humano; ensinar precisa articular as teorias da educação e de ensino para que o ensino aconteça de forma contextualizada e da maneira como nos apropriamos do *ser professor* em nossa vida. Na mesma linha de argumentação, Cunha (2004, p. 37) considera a formação continuada no interior da universidade como atividade complexa e que exige preparação, quando afirma “assumir a perspectiva de que a docência se estrutura sobre saberes próprios, intrínsecos à sua natureza e objetivos, é reconhecer uma condição profissional para a atividade do professor”.

Mesmo reconhecendo o valor da formação continuada para o docente universitário, entendemos que as transformações das práticas docentes só se tornarão concretas no momento em que o professor ampliar a sua visão sobre a sua própria prática, o cotidiano em sala de aula, a organização, o funcionamento da instituição na qual trabalha e seus objetivos, ou seja, quando entender a realidade que o cerca. Somente com essa compreensão os professores passarão a colaborar, efetivamente, com a universidade, pois não pode existir reforma no Ensino Superior sem o envolvimento nem a valorização do trabalho docente.

As considerações dos autores são sugestivas, pois ao serem criadas oportunidades de formação continuada *para*, contribui-se para desenvolver os processos de produção da identidade dos docentes universitários, do saber ensinar e questionar o lugar da pesquisa na formação e na atividade docente, visto que, no âmbito universitário, é necessário compreender alguns aspectos e procedimentos próprios da docência nesse nível de ensino.

Considera-se, assim, que a docência universitária engloba sujeitos essencialmente diferentes, que estão no confronto e na conquista do conhecimento. Para desenvolvê-la, é de fundamental relevância o conhecimento da realidade, ou seja, é necessária a realização de um diagnóstico dos problemas existentes na instituição, para que essa realidade seja levada para uma discussão coletiva, e, assim, seja elaborado um plano de propostas e encaminhamentos a ser posto em ação, já que uma proposta assumida coletivamente pelos docentes tem uma maior possibilidade de produzir mudanças significativas do que uma ação individual.³

Outro aspecto importante a ser compreendido é que a identidade profissional do professor se constrói sobre os saberes profissionais e sobre as atribuições de ordem ética; baseada em um contexto sociopolítico, na cultura do grupo de pertença

³ Cf. Zabalza (2004) e Cunha (2004).

profissional, no significado social atribuído à profissão docente e seu estatuto e no significado que o professor confere à docência. Essa identidade profissional configura a forma de ser e fazer a docência, perpassando por toda a vida profissional do professor, desde a escolha da profissão até o desenvolvimento desta nos mais variados espaços de construção docente.

Conforme Dubar (1997, p. 115),

para realizar a construção biográfica de uma identidade profissional e, portanto, social, os indivíduos devem entrar em relações de trabalho, participar de uma forma ou de outra em atividades coletivas de organizações, intervir de uma forma ou de outra no jogo de atores.

No entanto, deve-se considerar que a constituição da identidade profissional é complexa e é como tal que tem que ser abordada.

FORMAÇÃO CONTINUADA

A universidade, além de ser uma instância de produção de conhecimento, de cultura e de tecnologia, é também o espaço no qual se devem formar indivíduos, cidadãos e profissionais. Entretanto, o cotidiano das instituições força respostas rápidas para atender aos desafios contemporâneos e à necessidade de rever posturas amadoras na gestão e nos processos organizacionais. Desse modo, entende-se como desafiador e oportuno para a comunidade docente universitária o conhecimento sobre gestão que possibilite reflexão da cultura, das experiências e da realidade nacional.

A formação continuada de professores para a educação superior no Brasil, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96 em seu Título VI, Art. 66, preconiza que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996).

Na Universidade Federal de Pernambuco, a formação continuada acontece direta e sistematicamente voltada para a docência universitária e tem lugar no Núcleo de Formação Continuada Didático-Pedagógica dos Professores da UFPE (NUFOPE). O núcleo foi instituído a partir da necessidade do aprofundamento dos estudos didático-pedagógicos e da reflexão sobre as práticas docentes na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Mais especificamente, esse Núcleo surgiu com o objetivo de realizar atividades que pudessem contribuir com o debate acadêmico acerca da docência no contexto da universidade e criar condições para o desenvolvimento de uma formação continuada didático-pedagógica para os professores da UFPE. O núcleo, que iniciou suas atividades a partir de maio de 2008, constitui um espaço de estudos, pesquisas e produção acadêmica voltado ao desenvolvimento de uma ação coletiva, visando a produzir modos teórico-metodológicos particulares de ensino aprendizagem, congregando, assim, professores-pesquisadores na área de Formação e Prática Pedagógica.

Além do curso de atualização didático-pedagógica, o núcleo conta também com sessões sistemáticas de estudo voltadas à docência – focalizando os cursos de

atualização desenvolvidos –, além de produções acadêmicas realizadas na área. Desse modo, o núcleo se constitui em mais um esforço formativo da UFPE em função da sua docência, entre outras iniciativas pedagógicas de ensino, pesquisa e extensão que também são desenvolvidas nessa universidade (UFPE, 2008).

Na Universidade do Porto (UP-PT), Portugal, existem algumas iniciativas ou projetos de formação de docentes universitários em algumas Unidades Orgânicas (UO). Essas iniciativas de formação das UO são atividades ou projetos organizados por uma ou mais faculdades e que promovem reflexões sobre o trabalho docente, tendo como objetivos partilhar experiências e melhorar a sua atuação por meio de algumas atividades de formação (algumas, mais ligadas à autoformação). Na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (FPCEUP) dessa universidade, tivemos acesso ao projeto Pedagogia Universitária - De Par em Par. Trata-se de um programa multidisciplinar de observação de aulas em parceria. De acordo com Pêgo *et al.* (2011), a introdução da observação de aulas em parceria na UP foi realizada pelo Laboratório de Ensino e Aprendizagem (LEA). O LEA foi criado em 2008 por uma iniciativa da Direção da Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto (FEUP) em parceria com a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (FPCEUP). Seu objetivo principal é melhorar a qualidade de ensino e aprendizagem, por meio de projetos e de iniciativas de formação que aprimorem o desempenho pedagógico e promovam o sucesso escolar.

O programa de observação de aulas em parceria – De Par em Par – vem funcionando desde 2009 e tem como objetivos: a) melhorar a prática pedagógica e o desenvolvimento profissional dos docentes participantes; b) caracterizar os perfis pedagógicos dos docentes; c) informar as Unidades Orgânicas (UO) das áreas de interesse para novas ações de formação, em face das lacunas detectadas nas observações realizadas. Convém sublinhar que, após cada sessão de observação, realiza-se uma sessão de reflexão entre o professor observado e o observador, permitindo-se, assim, um melhor entendimento das estratégias desenvolvidas. O projeto está centrado nas estratégias e nas relações pedagógicas estabelecidas – o observador não é, em princípio, da mesma área científica.

SITUANDO A PESQUISA

A pesquisa inseriu-se no campo da formação docente, tendo como objeto privilegiado processos de (re)construção da identidade docente universitária no contexto da formação continuada. Para tal, propôs-se analisar como e em que sentido as estruturas e os modos de organizar as formações continuadas favorecem ou limitam processos de (re)construção da identidade docente universitária.

O *lócus* da pesquisa ocorreu na Universidade do Porto (UP-PT), pois havia o objetivo de subsidiar uma articulação entre as realidades educacionais brasileira e portuguesa. Como *corpus* fundamental selecionaram-se discursos dos professores a partir de entrevista semiestruturada e de informações obtidas por questionários (o questionário foi aplicado devido à pouca disponibilidade de alguns participantes). Os depoimentos e as respostas foram analisados à luz de Bardin (1988), apreendendo-se os núcleos temáticos dos discursos dos docentes. Participaram desse estudo 15 docentes da Universidade do Porto, PT.

No que diz respeito aos professores envolvidos nesse estudo, trabalhamos com as entrevistas em três momentos, primeiramente, com docentes que à época estavam assumindo cargos administrativos, como vice-reitor, diretor de faculdade, presidente do Conselho Científico e do Conselho Pedagógico; em seguida, entrevistamos docentes que atuavam como formadores em projetos de Formação Continuada; por fim, entrevistamos professores de várias faculdades da UP que participaram das Formações Continuadas oferecidas pela Universidade do Porto.

No sentido de preservar a identidade dos participantes, designamos a sigla CA e a numeração de 1 a 4 para os que ocupavam cargos administrativos; os que eram formadores de professores universitários, em projetos de formação continuada, identificamos com a sigla FP e a numeração de 1 a 5; e para os professores que participaram dos processos de formação continuada oferecidos pela Universidade do Porto, elegemos a letra P e a numeração de 1 a 6.

RESULTADOS

Por meio da análise das entrevistas e das informações apreendidas com os questionários, construiu-se o objeto pelos discursos dos professores sobre o que eles apreciavam em termos da formação continuada: tendências e implicações no campo da identidade profissional docente universitária. Para os docentes que estavam ocupando cargos administrativos e que, até certo ponto, tinham poder de deliberação, lançamos a seguinte questão: Como vocês veem a questão da Formação Continuada no Ensino Superior?

Os depoimentos desses docentes mostram tendências e implicações entre suas percepções de Formação Continuada no Ensino Superior. Em geral, não negaram que, na vida profissional, estavam em formação contínua permanente; como também tinham clareza das mudanças que vêm ocorrendo na sociedade do ponto de vista social, econômico e cultural, afirmando que a universidade também precisava mudar. Todos consideraram a complexidade da formação, devido a fatores como: tempo/horário do professor, sobrecarga de funções, cobrança de produção de pesquisa e de artigos e formas como as políticas de formação são estruturadas, entre outros. Podemos observar isso nas seguintes falas:

Propostas há ao nível da formação, na reitoria. O grande problema agora não sei se tem muita visão, porque de fato tem professores universitários com muitos problemas da gestão do tempo. Tempo nós temos, mas temos também milhões de tarefas a fazer, temos muitas horas e temos dificuldades de encontrar tempo para fazer mais alguma coisa. Tão mais que a pressão para fazer investigação é grande, se de fato não há possibilidade para sobrevivência praticante e, portanto, julgo que essas iniciativas não têm muita adesão, não é que as pessoas não achem útil, é porque de fato não conseguem encaixar mais qualquer coisa no seu horário (CA3).

Na universidade define-se concessão do conhecimento e a universidade está tendo que mudar em função de um tipo de conhecimento que é relevante socialmente, antes não havia, se não fosse relevante, sobre certas áreas, se não tivesse utilidade social, quanto menos utilidade, quanto menos aplicação fosse à ciência, mais valor a ciência tinha, isto para além de certas áreas como a Medicina, que dá um estatuto social elevado. Bom e isto ligado às mudanças em termos de qualidade da formação. Então

a universidade se vê confrontada por razões diversas e com o risco de perder questões das políticas. Também de certo modo obriga essa relevância e, portanto, a Formação para além da questão do referencial, do que inspira e as questões políticas que de certo modo obrigam e, portanto, a questão da formação pedagógica do professor do Ensino Superior parece neste momento como inevitável (CA4).

O que nos falta aqui na Universidade..., nós temos excelentes exemplos, boas iniciativas, temos boas ideias, mas falta coordenação, falta integrar tudo isto como projeto de universidade com respeito à diversidade, pela valorização da diversidade, mas que seja um projeto integrado (CA2).

Os discursos acima revelam a importância de abordarmos a formação continuada no Ensino Superior de forma contextualizada, considerando os professores em suas identidades próprias, como pessoas influentes e atuantes em um grupo com o qual se relacionam.

Com relação às implicações entre os discursos dos professores entrevistados sobre a formação continuada no Ensino Superior, destacaram-se: normatização; mais preocupação com a ação de investigação; outro estatuto; interface entre as três dimensões: docência, investigação e prestação de serviços à comunidade; profissionalidade típica e que abranja quatro eixos: ensino, investigação, prestação de serviço à comunidade e gestão.

As questões abaixo permitem percebermos que as respostas dos participantes da pesquisa estavam relacionadas com os cargos que ocupavam, pois cada um desses participantes, ao tratar da formação continuada no Ensino Superior, apresentou um conjunto de características que deveriam ser levadas em conta no processo de formação continuada, embora sem deixar de considerar o cargo que ocupava. Dependendo deste, o pensamento estaria mais voltado para a instituição como um todo e ao papel de normatização; já outros demonstraram estar preocupados com o professor em si, mas com a clareza de que as formações não deveriam ser impostas.

CONCEITO DE FORMAÇÃO CONTINUADA RECONTEXTUALIZADA PELOS DOCENTES UNIVERSITÁRIOS EM RELAÇÃO À SUA PRÁTICA

O conceito de “Formação Continuada” no discurso do professor universitário é substancial e indicador de significativas sinalizações. Eis alguns trechos do que foi dito sobre esse conceito: “Uma oportunidade de desenvolvimento pessoal e profissional, bem como, simultaneamente, um espaço potencial de construção de saberes, a partir da reflexão sustentada dos formandos” (P1); “Formação formal ou informal promotora do desenvolvimento DPC” (P2).

Apreende-se, a partir das falas desses participantes, que eles assumem a importância da Formação Continuada, da função docente e que há necessidade de uma nova cultura de formação pedagógica, cuja centralidade não pode estar só no processo de ensino/aprendizagem, mas também em outras funções que, na atualidade, são exercidas pelos docentes nas universidades. Hoje, a expressão “Formação Continuada” envolve concepções inovadoras.

[...] embora tenha havido uma verdadeira revolução nesse campo nos últimos vinte anos, a formação ainda deixa muito a desejar. Existe uma certa incapacidade para colocar em prática concepções e modelos inovadores. As instituições ficam fechadas

em si mesmas, ora por um academicismo excessivo, ora por empirismo tradicional. Ambos os desvios são criticáveis (NÓVOA, 2001, p. 13).

Assim, entre os estudos referentes à docência, encontramos análises que abordam a noção de formação. Ducoing (2007) apresenta noções de formação baseando-se no reconhecimento da complexidade teórica da temática de formação e na natureza polissêmica do termo. Por um lado, o referido autor enfatiza a ruptura com esquemas e posições idênticas e simplificadoras “que pretendem fixar um estatuto, homogeneizar e limitar a riqueza do trabalho teórico e, por outro lado, assumir uma posição de abertura, de movimento, de heterogeneidade, de pluralidade, de diversidade e, logo, de diálogo, de debate e de polêmica” (DUCOING, 2007, p. 322).

O QUE PENSAM E O QUE PROPÕEM OS DOCENTES UNIVERSITÁRIOS DA UP SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA E SUAS MODALIDADES

Para P1 a formação continuada na UP acontece tanto em função das iniciativas de alguns docentes de várias faculdades, muitas das quais apoiadas pela Reitoria, quanto em função de um calendário de ações dinamizado pela própria reitoria. Em termos globais, o participante concorda com esse modelo de formação, entretanto, afirma que as faculdades devem assumir um papel mais ativo no domínio da Formação Continuada, entendendo-o como um objetivo institucional.

Quanto às modalidades de formação, P1 propõe que essas sejam distintas, desde que atendam aos desafios e às necessidades dos docentes, e comprovadas pelas instituições. O referido participante acrescentou que, dada a conjuntura em que se vive, acreditava que a Formação Continuada de professores deveria se constituir como uma oportunidade de desenvolver a investigação no âmbito do campo que se designa por Formação no Ensino Superior.

Por sua vez, P2 reconhecia ser a formação mais adequada do que esperava, embora os docentes nem percebessem isso, devido à azáfama em que viviam. Quanto à modalidade, propôs que cada UO desenvolvesse formas locais relevantes que promovessem o Desenvolvimento Profissional Contínuo (DPC). FP3 destacou o hábito de trabalho em pares, ou seja, fazer unidades curriculares partilhadas no espaço da sala de aula, compartilhado desde há muito tempo, mas que, agora, já não acontece muito, por causa da sobrecarga. E completou: “e nós não aguentamos mais, de qualquer maneira há muitos momentos em comum. E traz para nós um potencial formativo e de reflexão sobre as práticas que as outras pessoas que trabalham mais isoladamente não têm”.

Nesse sentido, Roldão (2007, p. 97) traz suas contribuições quando considera que o entendimento da especificidade do conhecimento profissional docente resulta de vários fatores, quais sejam, a própria complexidade da função, influências de várias correntes teóricas, a ação de ensinar ante a formalização da formação para ensinar. Assim, segundo a autora, a atividade de ensinar foi praticada muito antes de se produzir conhecimento sistematizado sobre ela. “Todavia, a progressiva teorização da acção, neste como noutros domínios, foi gerando, por sua vez, novos corpos de conhecimento, que passam a alimentar – e a transformar – a forma de agir dos profissionais em causa” (ROLDÃO, 2007, p. 97).

Nesse sentido, percebeu-se, nas falas dos professores participantes da pesquisa, que há pistas de um significado alargado de Formação Continuada, que se materializa em toda prática social. Diante das questões até aqui apresentadas, percebe-se nas falas dos entrevistados que a docência universitária, atualmente, tem um sentido alargado e complexo. Quanto a isso, Zabalza (2004, p. 177) destaca que o que mais interessa “sobre a formação dos professores universitários é a importância de uma combinação de esforços e compromissos entre a instituição e seus profissionais. Sem essa integração, é pouco provável que as iniciativas de formação prosperem”.

Dando continuação às análises, apresentamos o perfil da amostra dos professores de várias faculdades da UP que participaram das Formações Continuidas oferecidas pela Universidade do Porto. Com relação a esses professores, trabalhamos com 7 do sexo feminino e 8 do sexo masculino; na faixa etária de 35 a 53 anos; todos doutores; o tempo de serviço na UP variou de 6 a 30 anos. Quanto à Unidade Orgânica na qual trabalhavam, participaram da pesquisa professores das faculdades de: Letras, Farmácia, Nutrição e Alimentação, Engenharia e Medicina. No que diz respeito a ocupar outras funções para além da docência, responderam afirmativamente que ocupavam também cargos administrativos de: diretor(a), vice-diretor(a), coordenador(a), presidente, entre outros; como também, todos desenvolviam projetos de investigação.

TENDÊNCIAS E IMPLICAÇÕES

Questionados sobre as dificuldades enfrentadas pela instituição para a realização de ações/projetos no âmbito da formação dos docentes universitários e sobre as potencialidades que a instituição possuía para assumir essas ações/projetos, os inquiridos apresentaram as seguintes respostas:

Creio que a principal dificuldade tem a ver com a desvalorização tácita do trabalho docente nas instituições de Ensino Superior. É em função desta dificuldade que poderemos equacionar outras, nomeadamente a proletarização dos recursos financeiros (P1).

Sobretudo a falta de tempo (P2).

No que diz respeito às potencialidades da instituição para assumir essas ações/projetos, indicam a existência de professores altamente qualificados, uma verdadeira elite intelectual, constitui a primeira e principal potencialidade, embora possa ser entendida, paradoxalmente, uma vez que as formações são muito formatadas, tem em conta, em geral, experiências passadas, não estão a pensar no outro lado, não estão a pensar nas mudanças. Apesar do discurso da inovação. É um discurso marcado pelo empreendedorismo das industrializações, das lógicas da venda do discurso. E isto, é preciso muito cuidado quando entramos nas questões da formação. Não ter grandes propostas também permitiu uma maior viabilidade. Agora com as questões da avaliação, estamos a fazer. Antes o curso de formação era um projeto, agora é uma instituição rígida com normas que vem da Reitoria (FP4).

[...] tudo depende do modo como as instituições do Ensino Superior definam a questão pedagógica no seio como uma questão estratégica da sua afirmação e desenvolvimento. Em Portugal de fato a formação de professores do Ensino Superior não era uma prioridade nem sequer era um tema que fosse objeto de atenção. Isto há uns anos atrás de fato os professores do Ensino Superior eram avaliados essencialmente pelo conhecimento científico. [...] aconteceu que a legislação, nomeadamente na fase

pós Bolonha⁴ passou a valorizar a dimensão pedagógica e, portanto, na adequação dos cursos de Ensino Superior em Portugal ao processo de Bolonha, portanto, na fase pós 2006, começou a ser enunciado no discurso da lei que o paradigma do ensino tinha que ser substituído pelo paradigma da aprendizagem e, portanto, as instituições ou os professores começaram a se preocupar com a dimensão pedagógica (FP5).

Apoiamo-nos numa afirmação de Dubar (2006 p. 85) na qual aponta que “as identidades profissionais são maneiras socialmente reconhecidas para os indivíduos se identificarem uns com os outros, no campo do trabalho e do emprego”. Para ele, é o social que informa a construção e a valorização das identidades. Já para Lopes (2002, p. 74), é o fator tempo que interfere nesse processo, ou seja, “a identidade é uma relação particular e necessária entre o passado e o futuro, dado o presente. O passado é fonte de sentido, e o sentido de uma identidade nunca se pode mudar sem se mudar a identidade”.

Entendemos, então, que a identidade profissional constrói-se de distintos níveis, ou seja, no embate entre o que o indivíduo movimenta da sua problemática individual e os sentidos e os significados da profissão que a instituição proporciona nas suas representações sociais de identificadores. Ressalta-se, ainda, que essa construção identitária depende, em parte, da interiorização destas. últimas.

CONCLUSÃO

As análises e as reflexões decorrentes desta pesquisa evidenciaram que as formações carecem ser repensadas, para articular os saberes desenvolvidos por docentes - e por docentes e estudantes -, que, ao interagirem, podem colaborar para que haja realmente um espaço de formação, um ambiente educativo, articulado.

Considerando-se que o desenvolvimento profissional influencia e é influenciado pelo contexto organizacional em que acontece, ratifica-se a importância dos suportes organizacionais necessários para o desenvolvimento profissional do docente universitário. Nesse espaço, o docente constrói seus laços com a instituição; os estudantes, a profissão. Algumas alternativas para essas questões seriam a criação de políticas e programas de formação, melhores condições de trabalho para o docente e uma maior organização do trabalho pedagógico.

As intensas transformações pelas quais a sociedade vem passando requerem um professor capaz de corresponder às novas exigências da sociedade do conhecimento, dos meios de comunicação e da informação. Esse fato indicia uma clara mudança no desempenho dos papéis docentes, nos novos modos de pensar, agir e interagir. Essa compreensão, apesar de ser uma exigência contemporânea, ainda está tímida no âmbito da docência universitária, tanto em Portugal quanto no Brasil.

De modo geral, o que se apreende diante desse contexto inconstante é que distintos interesses têm ocasionado mudanças que exigem a implantação de políticas de formação e de gestão que revelem compromisso para com as universidades, embora difícil de operacionalizar.

⁴A expressão “pós Bolonha” refere-se a uma fase ulterior ao Processo de Bolonha, cujo nome se deve à chamada Declaração de Bolonha, assinada pelos ministros de 29 países europeus, incluindo Portugal, acerca de uma reforma intergovernamental do Ensino Superior na Europa. Cf. em <http://www.uc.pt/ge3s/pasta_guia_ge3s/proc_bolonha/>.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1988.
- BAZZO, Vera Lúcia. Uma Experiência de Formação para Professores do Ensino Superior. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 28, Caxambu, 2005. **Anais...** Caxambu, 2005. GT Política de Educação Superior. Disponível em: < <http://28reuniao.anped.org.br/textos/gt11/gt11881int.rtf>>. Acesso em 26 jan.2016.
- BRASIL. (1996). Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB nº. 9394/96. Brasília. 2005.
- CARAMELO, João Carlos; PACHECO, Natércia Alves; TERRASÊCA Manuela. Formar / Formar-se que estratégias? In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS PAÍSES DE LÍNGUA E EXPRESSÃO PORTUGUESAS - CIFOPLEP: Teorias e práticas educativas na formação de professores: Desafios para o Século XXI, 3., Cidade da Praia, Cabo Verde, 1999. **Anais...** Cidade da Praia, Cabo Verde, 1999. p. 34-44.
- CUNHA, Maria Isabel da. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In: MARTINS, Pura Lúcia Oliver; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; ROMANOWSKI, Joana Paulin. (Org.). **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. v. 1. Curitiba: Champagnat. 2004. p.31-42.
- DUBAR, Claude. Socialisation et Construction Identitaire. In: BORBALAN, Jean-Claude Ruano, (Coord.), **L' Identité. L' individu, le groupe, la société**. Paris: Sciences Humaines, 1997. p. 135-141.
- _____. **A crise das identidades: interpretação de uma mutação**. Porto: Afrontamento, 2006.
- DUCOING. A formação de professores e de profissionais da educação: sobre as noções de formação. In: ESTRELA, Albano. (org.). **Investigação em Educação: teoria e prática (1960-2005)**. Lisboa: Educa, 2007. p. 321-336.
- ERIKSON, Erik. **Identidade, Juventude e Crise**. Rio de Janeiro. Zahar Editores. 1976.
- LIBÂNEO, José Carlos. A identidade profissional dos professores e o desenvolvimento de competência. In: _____. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5 ed. Goiânia: Alternativa. 2004. p.73-94.
- LOPES, Maria Amélia da Costa. Relatório da disciplina Construção de identidades e formação de professores - **Provas de Agregação**. Porto: FPCE-UP. 2007. Disponível em: <https://sigarra.up.pt/fadeup/pt/pub_geral.show_file?pi_gdoc_id=559546>. Acesso em 26 jan.2016.
- LOPES, Maria Amélia. Profissão e profissionalidade docente: o caso do 1º CEB. In: CONGRESSO DA SPCE: O Particular e o Global no virar do milénio, 5., 2002, Algarve, Portugal. **Actas...** Algarve, Portugal, 2002.
- NOVÓIA, António. Professor se forma na escola. Entrevista. **Nova Escola**, São Paulo, Ed. Abril, v. 16, n. 142, p. 13-19, maio 2001.
- PACHECO, Natércia Alves. Interculturalismo e formação de professores. In: SANTOS, Maria Alice; CARVALHO, Angelina. (Org.). **Interação Cultural e Aprendizagem: correspondência escolar e classes de descobertos**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.
- PÊGO, João Pedro. *et al.* (s/d). De par em par na U.Porto: um programa multidisciplinar de observação de aulas em parceria. In: JORNADA DE INOVAÇÃO EDUCATIVA, Vigo, 2011. **Actas...** Vigo, 2011. Disponível em: <https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/pub_geral.show_file?pi_gdoc_id=562500>. Acesso em 26 jan.2016.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

UFPE. Pró-Reitoria para Assuntos Acadêmicos. Centro de Educação. Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino. Proposta do Núcleo de Formação Continuada Didático-Pedagógica dos Professores da UFPE - NUFOPE. Recife: UFPE, 2008. (documento digitado).

ROLDÃO, Maria do Céu. Função Docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 12, n. 34, p. 94-181, jan/abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>>. Acesso em: 12 mar.2016.

ZABALZA, Miguel. **O Ensino Universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: ARTMED. 2004.

Data da submissão: 26/02/2016

Data da aprovação: 11/03/2016