

Mejorar las Condiciones y Medio Ambiente de Trabajo implica ir superando las contradicciones que atraviesan nuestra práctica cotidiana, no hacerlo significa, entre otras cosas, reproducir condiciones que propician y profundizan el riesgo psico-social.

Por último, y volviendo al grupo de maestrandos que han trabajado durante el año 2011, queremos remarcar que el nivel de compromiso y el tipo de motivación pudo observarse en una serie de encuentros personales, que buscamos instalar como mecanismo permanente de consulta y evaluación conjunta con los maestrandos, y a través de indicadores como una baja tasa de deserción (menor al 10 % del total de los inscriptos) que, según informes preliminares, responde a problemas personales que obligan, no al abandono de los estudios, sino a su postergación (tabla 1.3).

Tabla 1.3

Razones y continuidad	Porcentaje
Razones personales le impiden seguir cursando la maestría, no solicitan readmisión	10%
Razones personales le impiden seguir cursando este año, solicitan readmisión en el 2012	90%

Los datos y las apreciaciones que aquí planteamos constituyen una primera aproximación a un proceso cuyo análisis profundizaremos pero que no queríamos dejar de compartirlas en un espacio de intercambio y producción tan importante como es este congreso.

Bibliografía

ADUBA (2008). Borrador de creación de la Especialización en Docencia Universitaria. Inédito.

Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires (2010). Resolución 393/10. Buenos Aires: Actas de las sesiones Consejo Superior.

Díaz Barriga, Á. (2005). El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos. *Perfiles Educativos*. XXVII (108), 9-30.

Estatuto de la UBA (1960). <http://www.uba.ar/download/institucional/uba/9-32.pdf>

Secretaría de Asuntos Académicos de la UBA (2007). Informe comparativo sobre Carreras Docentes de la UBA. Inédito.

6.12.

Título:

Formação e valorização do professor para/do Ensino Superior: quadro conceitual

e ideológico

Autor/a (es/as):

Biagini, Jussara [Centro Federal de Educação Tecnológica]

Resumo:

Esta comunicação apresenta um quadro conceitual e ideológico sobre formação e valorização do professor para/do ensino superior. Busca-se compreender referências/modelos de docência necessária; conhecimentos/saberes referendados em processos/programas profissionalizantes; compromissos requeridos à profissionalização e/ou valorização docente. A interlocução com um marco teórico não tem a finalidade de utilização para mecanicamente explicar a realidade. Por tanto, a incursão teórica aqui desenvolvida constitui um recurso essencial para a análise da significação da temática investigada.

Ser e estar na profissão professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, compromissos éticos e consciência profissional, social e política. O ensino, prática social complexa, imbricada de conflitos de valor demanda (re) conhecimento de “*sentidos do trabalho docente*”. Saber ensinar constitui em preceito que tende (re) significar a identidade dessa profissão. Formar para o exercício da docência para/no o ensino superior requer considerações a respeito do espaço institucional para desenvolvimento do trabalho docente, investimento competente e crítico no âmbito do traçado perfil necessário da profissionalização.

Refletir sobre formação e/ou valorização profissional consiste em ponderar que a profissão professor demanda não somente racionalidade técnica, no intuito de obter certo domínio do repertório instrumental-metodológico do “*como*” fazer práticas pedagógicas, mas, também envolve mecanismo de poder e princípios de controle que explicitam ou ocultam as condições de dominância de “*quem*” decide sobre apropriação e da transmissão do saber e do agir.

A formação e valorização desse profissional concretizam em conteúdos de preocupação dos meios educativos que discutem, sobretudo, o enquadramento entre qualidade dos resultados do ensino superior e preparo político, científico e pedagógico da docência. Nesses termos, se expressa à relevância e pertinências do quadro textual das questões aqui trabalhadas. As informações e dados singulares aqui desenvolvidos, estruturam-se o mais objetivamente possível. Nos limites do trabalho crítico-reflexivo se imprimem as possibilidades no centro das discussões a respeito do enquadramento em apreço as seguintes premissas conceituais e ideológicas referentes a exigências formativo-valorativas da profissão professor para/do ensino superior:

- (re) definição de processos/programas formativos do educador, considerando que sua

profissionalidade é manifestada mediante a uma racionalidade que expressa uma essência – a teoria;

- (re) conhecimento da profissão docente como prática educativa. Por tanto, desempenho tal prática versa sobre produção e/ou legitimação de interesses ideológicos específicos (a quem e por que interessa trabalho da docência);

- aceitação do educador como profissional da “relação do saber”, nesses termos, exige-se considerações sobre ciência, conhecimento, saber disciplinar: determinantes da formação acadêmica/profissionalizante nos cursos de graduação;

- (re) condução da formação e valorização do professor como elemento catalisador do desenvolvimento da docência universitária. Essa dimensão presume conhecimentos específicos sobre a função de ensinar, competências habilidades que incidem o ofício da docência.

O que há mais significativo na elaboração deste quadro textual faz-se no sentido de verificar o quanto são tênues considerar o indicativo essas premissas.

Palavras-chave:

Formação; Valorização; Docência Universitária; Ensino; Professor necessário.

Formação e valorização docente como matrizes estruturantes do desenvolvimento da profissão professor para/do ensino superior convertem em conteúdos ideológicos no campo da educação universitária. Nesses termos, torna-se especialmente necessário (re) considerar políticas, preceitos e indicadores sobre essa formação e valorização, de modo a interrogar acerca de modelos de educadores necessários, conhecimentos/saberes referenciados em processos/programas profissionalizantes e compromissos requeridos a esta profissionalização.

O propósito desta comunicação consiste em apresentar um quadro conceitual e ideológico sobre formação e valorização do professor para/do ensino superior. Indagações como: a legitimidade de projetar referências/modelos formativos para profissão docente pertence a “quem”? e valorizar o trabalho do educador interessa a “quem”? Fazem parte do roteiro de questionamento a respeito do mapeamento e remapeamento teórico, conceitual e, ainda, ideológico, político relativo à temática em pareço. Ressalta-se que interlocução com marco teórico específico, que toma como objeto questões referente à formação e valorização do professor de modo geral e daquele profissional para/do ensino superior, não tem a finalidade de utilização para mecanicamente explicar tal realidade investigativa. Assim, as discussões aqui trabalhadas constituem em recursos para compreensão do objeto de estudo.

Profissão, profissionalismo, profissionalidade, formação profissionalizante do professor tornam palavras-chaves nos debates educacionais a partir do momento em que questões relativas à

qualidade do ensino superior em particular e da educação universitária como um todo constituem em eixos condutores dos movimentos de reforma e contrarreformas campo educacional, fundamentalmente, na década de 1990. No cerne da matéria alusiva da qualidade desse ensino e dessa educação imprime propósito conceitual/ideológico de transformar processos formativos/educacionais em fatores decisivos de desenvolvimento sustentável de uma dada nação. Organizações internacionais, que promovem políticas intervencionistas de reajuste social na condição de conceber reestruturação econômica de países mergulhados em crises cíclicas do capitalismoⁱ, valorizam a Educação como estratégia de possibilitar desenvolvimento com equidade na ordem das sociedades contemporâneas capitalistas. Essa valorização tem como prerrogativa ideológica perspectiva de justiça social voltada às camadas mais pobres da população, para que possam transformar seu capital social pela aquisição de capital cultural/escolar, o que poderá resultar em melhoria da qualidade vida na proeminência de certa participação ativa para ordem social/produtiva. As bases do reajuste social promovido por essas Organizações Internacionais incidem efeitos de democracia com coesão, equidade, supondo referencia de cidadania trazida em rendimento eficiente de inserção criativa e positiva do cidadão na estrutura sociedade dos referidos dos países, fundamentalmente, no enfrentamento incertezas vinculadas ao quadro de agravamento econômico social que solam os países capitalistas, em destaque aqueles que se encontram em fase de desenvolvimento.

No âmbito das políticas públicas para educação na Europa, Fernández Cruz (2007) ⁱⁱ infere sobre a construção da sociedade do conhecimento como matriz estruturante dessas políticas. Considerando a (pre)posição da construção da sociedade do conhecimento, análises e reflexões referentes à condução de mudanças que são desencadeadas no campo da educação superior europeia, fundamentalmente, com a Declaração de Bolonhaⁱⁱⁱ. Sob tais circunstâncias, propósitos de melhorias da qualidade e eficácia do ensino superior são traçados na configuração de seis eixos estruturadores de políticas públicas destinadas a processos educacionais europeus, assim discriminados:

- 1- Provimento de novas qualificações básicas para todos os cidadãos, o campo da educação pública torna-se projeto de passaporte obrigatório para aquisição dessas qualificações. Esse provimento direcionado aos processos educacionais delinea e é delineados pela seguinte dimensão formativa: mais importante do que saber é fazer, saber buscar informações, saber produzir resultados, saber adaptar-se às mudanças sociais, econômicas e tecnológicas. A Formação de cidadãos do conhecimento toena-se principio delineador da formação dos principais grupos sociais estruturantes da sociedade do conhecimento.
- 2- Investimento público considerável em recursos humanos, de modo que a promover a aquisição de uma quantidade – ou um grau de educação entendida como apropriação de

certo volume de conhecimento, de habilidade e de atitude no sortimento permanente de desenvolvimento das aptidões para vida social e produtiva;

- 3- Inovação dos métodos de ensino e aprendizagem mediante o reconhecimento do potencial possível das tecnologias aplicadas à educação, equipamentos e programas informativo-educativos, aprendizado por meios eletrônicos;
- 4- Sistemas de reconhecimento e valorização de aprendizagem adquirida ao longo da vida consideram-se a necessidade melhoria ou fomento de procedimentos pedagógico de transferência de créditos e de certificação de competências obtidas por meio de aprendizados/experiências extracurriculares;
- 5- (Re) definição de serviços e programas político-pedagógicos que favoreçam ascensão de grupos socialmente minoritários aos processos educativos escolares, em destaque favorecimento do acesso ao ensino superior, considerações a respeito de possibilidades de garantia de um salário cultural digno a todos os cidadãos,
- 6- Inferências sobre modelo de competências como norteador da qualidade dos processos educativos, almejando alcançar a formação “*tipo ideal*”, de “*dever ser social*”. A noção de competência traz embutido o deslocamento do foco do trabalho educacional do “*ensinar*” para o “*aprender*”. O conhecimento a ser ensinado e aprendido, previamente, define-se por sua operacionalidade: ênfase no saber, no saber-fazer, saber buscar informações, saber produz resultados, saber manejar equipamentos, saber adaptar as mudanças.

Uma referencia importante para entendimento de processos formação e valorização do professor para/do ensino superior na America Latina, encontra-se nos estudos de Torres (2002) que infere sobre o acesso mais direto de agências internacionais portadoras de poder financeiro, no delineamento de (re) formulações de políticas educativas para países pertencentes a esse bloco continental, fundamentalmente políticas direcionadas a financiamento de formação e profissionalização docente. A partir das reflexões da teórica compreende que o delineamento dado por tais agencia internacionais na esfera de definições, prioridade, estratégias e conteúdos para formação e valorização do educador universitário expressa uma lógica binária, na qual se estrutura um conjunto de clássicas e novas tensões concernentes a questão:

- salário *versus* capacitação – não é reconhecida a importância e interdependência dessas lógicas, manifesta-se certa posição ideológica de desconsiderá-las em elementos estruturantes da formação profissionalizante do professor;

- atuação Profissional *versus* tecnologia educativa - postula-se a definição da atuação do profissional no processo formativo universitário pela exclusividade do uso de tecnologias em classes. Essa utilização, muitas vezes, tem o efeito de substituto à solução dos conflitos

emergentes da profissão (falta preparo para desenvolver a função de ensinar, deficiências metodológicas na formação, escassez de tempo para promover auto-capacitação);

- formação inicial *versus* formação em serviço – estabelece-se um corte fulcral entre essas lógicas, de modo a possibilitar grau de valor a formação em serviço em função de essa modalidade formativa ser considerada mais efetiva em termos financeiros;

- Ensino Presencial *versus* Ensino a Distância - ênfase recai sobre a segunda lógica por rotular limites/problemas eminentes a primeira lógica. O Ensino a Distância promovido na exclusividade de formar profissionalmente o docente universitário sucede reducionismo à medida que se desconsidera a diversidade de modalidade e estratégias para aprendizagem a respeito dessa profissão;

- professor como técnico-especialista *versus* professor como intelectual – realçar a primeira lógica acomete em rascunhar desenhos formativos e valorativos da profissão professor, em que se ressalta rigor pela aplicação de regras que derivam do conhecimento científico, sendo por tanto minimizada perspectiva desse profissional como prático autônomo, artista que reflete que toma decisão e que tem possibilidades de criar durante o exercício da profissão;

- necessidades profissionalizantes da docência universitária *versus* necessidades de reforma do currículo e das formas educativas para o ensino superior – a priorização dessas últimas lógicas acarreta em negação ou minimização da participação do docente em identificar suas próprias necessidades de formação.

Particularizar reflexões sobre formação de professor, conseqüentemente valorização da profissão, traz embutido à necessidade de conceber o ensino como atividade profissional atraente. Pimenta e Anastasiou (2005) imprimem a necessidade tomar a formação docente como processo permanente e envolve valorização identitária e profissional no âmbito da prática social. A partir das reflexões dessas teóricas definem-se quatro grandes conjuntos norteadores dessa formação, valorização identitária e profissional dos professores:

- Conteúdos articulados de diversas áreas do saber e do ensino: ciências humanas e naturais, da cultura e artes;

- Conteúdos didático-pedagógicos fortemente enquadrados ao campo profissionalizante;

- Conteúdos atrelados a saberes pedagógicos ampliados no campo teórico da prática educacional;

- Conteúdos vinculados à compreensão do sentido da existência humana individual, com sensibilidade pessoal e social. (p.13)

A universidade como organização prevalece interações entre profissionais educadores a fim de alcançar objetivos formativo-educativos que são próprios dessa organização. A universidade constitui-se em local de exercício da profissão, espaço de (re) significação do trabalho da docência. Nessa organização o professor coloca em prática suas convicções, sua noção de realidade, sua competência pessoal, trocando informações e experiências com outros profissionais. Repensar as interações entre profissionais educadores no ambiente de trabalho no/para o ensino superior faz sobrevir o exercício da docência desenvolve-se a partir de uma base teórica, que não é somente operacional e instrumental. O papel que esse profissional desempenha é destacado, na medida em que suas ações interagem, de forma consciente ou não, com conservação e a reprodução do equilíbrio dos trabalhos desenvolvidos na universidade, tendo em vista o alcance dos objetivos formativo- educativos definidos.

Na universidade desenvolve-se ora mecanismo de negociação, ora momentos de troca, que favorece diálogos e monólogos a respeito da função de ensinar. Reconhece na profissionalidade do docente universitário que essa função implica (re) considera uma base teórica, e não somente operacional e instrumental. No desenvolvimento de um processo de negociar e elaborar, simultaneamente, sentido para função ensinar incide a compreensão de não há nada naturalmente dado no sistema de trabalho da docência universitária.

As maneiras de conceber a vida profissional docente universitário (“construção da profissionalidade”) as formas de viver e expressar o trabalho do professor no/para o ensino superior (“sentido de trabalho”) estruturam-se reflexões a respeito do estar e ser na profissão. Formar e valorizar essa profissão requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, compromissos éticos e consciência profissional, social e política. O ensino prática social complexa, imbricada de conflitos de valor constitui em preceito que tende (re) significar a identidade dessa profissão. Formar para o exercício da docência do/no o ensino superior imprime considerações a respeito do espaço institucional para desenvolvimento do trabalho docente, investimento competente e crítico no âmbito do traçado do perfil necessário da profissionalização.

Formação e valorização do professor concretizam-se conteúdos de preocupação dos meios educativos que discutem, sobretudo, o enquadramento entre qualidade dos resultados do ensino superior e preparo político, científico e pedagógico da docência. Nesses termos, se expressa à relevância e pertinências do esforço em trabalhar criticamente com imo de elaboração de três matrizes orientadoras que se completam e se entrelaçam no trato desse quadro textual. A primeira matriz condiz com a atitude de conceber essa profissão como exercício de uma tarefa de caráter laboral educativo a serviço da formação acadêmica e profissionalizante na universidade. Na moldura mais ampla de desenvolvimento dessa tarefa (re) desenha competências profissionais centradas na função de ensinar. O enfiamento de situações de

ensino, o professor emprega conhecimentos das ciências, da arte, da filosofia da pedagogia de das ciências da educação na condição de ferramentas para desenvolvimento eficaz da função ensinar. (Pimenta e Anastasiou, 2005).

A segunda matriz implica em considerar que o professor, em suas ações, concepções e representações, a presença de uma racionalidade que (re)produz perspectiva de aquisição w transmissão de saber científico. O caráter de cientificidade do trabalho docente exercido no/para o ensino superior consiste em estabelecer conjugação entre teoria e prática, ponderando a compreensão de uma *práxis* emergente no/do processo formativo/educativo da universidade. Essa *práxis* adquire significado a partir da apropriação ativa de saberes curriculares e disciplinares, saberes de formação inicial e continuada, valorização da profissão, função profissionalizante e de vida.

A última matriz concebe a formação e valorização do professor como catalisadores do desenvolvimento da docência universitária. A função profissional de todo professor possui em seu devir uma natureza pedagogia traduzida em objetivos educativos de formação humana, processos metodológicos e organizacionais de transmissão e apropriação de saberes e modos de ação (Pimenta e Anastasiou, 2005) Por tanto, é importante reconhecer os professores como atores competentes, sujeitos do conhecimento. Formar para o exercício da docência do/no o ensino superior requer considerações a respeito do espaço institucional para desenvolvimento do trabalho docente, investimento competente e crítico no âmbito do traçado perfil necessário da profissionalização.

Reportando as reflexões de Tedesco (1998) sobre profissionalização e desprofissionalização docente, López Lopez (2010) pontua uma situação um tanto ambígua relativa ao profissionalismo e profissão de professor para/do ensino superior, primordialmente público, uma vez que se percebe por um lado uma reivindicação maior de profissionalidade manifestada por: conhecimento de o programa disciplinar, autonomia acadêmica, prática investigativa da própria atividade profissional, trabalho em equipe, liderança pedagógica. Por outro lado, se verifica uma perspectiva bastante contraditória de desprofissionalizar a docência docente a partir da banalização do modelo norteado por confiabilidade de domínio técnico do ensino na formação profissional do professor, descompromisso político em relação às condições materiais e simbólicas de desenvolvimento eficaz do trabalho docente.

Refletir sobre formação e/ou valorização profissional consiste em ponderar que a profissão professor demanda não somente racionalidade técnica, no intuito de obter certo domínio do repertório instrumental-metodológico do “*como*” fazer práticas pedagógicas, mas, também envolve mecanismo de poder e princípios de controle que explicitam ou ocultam as condições de dominância de “*quem*”, das condições de apropriação e da transmissão do saber e do agir.

Na perspectiva de conceber o professor universitário como profissional epistemológico em ação, e tendo por concepção o ensino como prática social e complexa, imbricada em conflitos de valor que exige postura ética e política (Pimenta e Anastasiou, 2005), o conceito de competência^{iv} torna-se estruturante à formação e valorização desse profissional. Subjaz a esse conceito a (re)significação de uma zona de interseção entre saberes e conhecimentos científico, pedagógicos e educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criativa para o desenvolvimento do trabalho docente.

Escudero (2006) relaciona formação, valorização docente e garantia do direito a uma boa educação para todos. O conceito de qualidade é referenciado pela eficácia eticamente orientada para sustentabilidade da profissionalidade desse profissional. Essa sustentabilidade configura uma perspectiva que singulariza o ensino e a transmissão do conhecimento, que conjuga processos relacionais e formativos pontuado por um saber no favorecimento de uma lógica de aprendizagem. Embasado nas reflexões desse teórico eleva-se a profissão professor como um dos pilares de políticas e práticas de formação profissionalizante, por tanto, cabe refletir *“que tipo de educadores é tencionado no âmbito dessas políticas e práticas de formação profissionalizantes?”* *“Que tipo de educador necessita a Universidade?”* *“Como estrutura o trabalho desse profissional?”* No cerne dessas reflexões institui valores e conteúdos para referências/modelos de docência esquematizada nas políticas e práticas educativas.

Embasando-se, ainda, nas induções críticas-reflexivas de Escudero (2006, p23) pondera-se que proceder a leituras interpretativas na esfera de políticas e práticas formativas do professor, bem como apreciar criticamente compromissos requeridos à profissionalização e/ou valorização desse profissional, implica em atentar que o exercício da docência imprime necessidade de investimentos profundos no cerne da profissionalidade docente. Esses investimentos direcionam para melhoria e/ou consolidação de práticas de ensino, de processos de acompanhamento pedagógico discente, metodologias de avaliação de aprendizagem, gestão de classe, práticas de pesquisas, estratégias de aquisição-transmissão de valores. Isso não é tudo, defende-se a necessidade de interrogar os docentes que desenvolvem o trabalho da docência, de modo a conceber desses profissionais um estatuto de saberes, de experiência, de trabalho como organização dotada de autonomia e decisão no dia-a-dia da docência universitária.

Goodson (2006) defende a ideia de investir na *práxis* como lugar de produção de saberes e de evidenciar as perspectivas do desenvolvimento profissional dos professores. Nessa dimensão é destacado o caráter plural e complexo da relação Saber e Trabalho. Busca-se superar o modelo da racionalidade técnica, no intuito de obter certo domínio instrumental do *“como”* fazer o trabalho docente. Não se pretende considerar essa relação apenas numa dimensão pedagógica, mas também na configuração de um quadro conceitual de saberes.

Formar e valorizar o professor para/do ensino superior envolvem investigação a respeito da articulação entre prática e a reflexão sobre práticas. Nessa dimensão circunscreve perspectiva de analisar duas (pro) posições crítico-interpretativas: a da profissionalização da profissão docente reflexivo (Schön, 1995) e, a da referência pensamento prático do educador (Perez Gomes, 1995). Formação e valorização desse profissional por tanto, devam ser encarados como processo integrado e permanente de um projeto de ação e de trans-formação da profissionalidade para /do ensino superior (Nóvoa, 1996, p.30). Sob tais circunstâncias ideológico-conceituais, tem-se evidências de processos/programas profissionalizantes; compromissos requeridos à profissionalização e de referência da profissão.

No Espaço Europeu de Educação Superior (EEES) apresentam-se reflexões comparativas sobre situações da profissão docente. Fortes críticas são demarcadas no âmago da deficiência de processos/programas profissionalizantes pela fragilidade para com compromisso de oferta de uma formação mais prática, perspectiva pouco visível de considerar complexidade e riqueza de agregar saberes de diferentes campos das Ciências Humanas (Filosofia, Psicologia, Tecnologias Educativas, Sociologia, Pedagogia, Antropologia, entre outros), minimização da importância de incorporar temática como diversidade, multiculturalismo direito a diferenças, reducionismo em relação acuidade em configurar novos espaços epistemológicos, mais holísticos y interdependentes. (Ibermón, 2005, Tedesco, 2006, Zabalza, 2007, Garcia, 2008 e López López, 2010)

No momento em que se adentra na temática da profissionalidade da docência universitária descortinam-se limites, desafios, possibilidades de melhoria e otimização de processos de ensino que conduzem demanda de mudanças na profissão de professor (Ibermón, 2005, Tedesco, 2006, Zabalza, 2007, Garcia, 2008 e López López, 2010):

- necessidade de prolongar tempo de profissionalidade do professor;
- Estabelecimento de novos mecanismos seletivos fundamentados em critérios de qualificação intelectual, como também em critérios de personalidade;
- Substituição dos enfoques exclusivamente normativos, para modelos mais genéricos de educador assentando-se nas competências (estánderes) da profissão;
- Adequação dos conteúdos de formação inicial e continuada do profissional com realidades da prática de ensino;
- Redefinição dos planos formativos de educadores, assim como do funcionamento das instituições formadoras, de modo a expressar questões de perfis diferenciados de alunos universitários, (re) considerando conceitos de aprendizagem universitária;

- Incorporação igualitária das tecnologias como instrumentos validos, capazes de favorecer relação educador-aluno-conhecimento.

O papel dos profissionais do magistério superior na organização do ensino e na organização do trabalho formativo-educativo na universidade pressupõe discussões referentes à conceituação de uma profissão que incluem especificidades com a tarefa de (re) construção do conhecimento, recortes culturais, visão de mundo e de sujeitos. O exercício dessa tarefa faz-se ponderando período integral de dedicação do profissional, regulamento das relações trabalhista para o ensino superior, organização em sindicatos, salários compatíveis à função exercida e dignidade no exercício da profissional.

A partir do entendimento da construção de políticas da profissão docente no Brasil, (Oliveira, 2010) destaca-se que nos marcos das reformas educacionais dos anos 1990 são descortinados possíveis mudanças no perfil de trabalho docente e da identidade profissionalizante, trazendo reflexo nos processos de formação inicial e continuada desse profissional. Essa teórica faz inferências sobre articulação entre desempenho da profissão e profissionalidade, é trazida a tona a seguinte citação de Nóvoa (2000) “identidade é um lugar de luta e conflitos, espaço de construção da maneira de estar na profissão”. Evoca-se essa identidade é colocada em “*xeque*”, fundamentalmente, quando o ensino superior é posto na condição de sucesso de políticas de desenvolvimento de países em fase de construção de economia sustentável, quando o acesso a esse ensino constitui em matriz de promoção de justiça social.

As questões que acabam de ser ponderadas sugerem enfrentamento conceitual e ideológico das condições de eficácia, qualidade e até de sobrevivência das instituições de ensino superior. A partir dos estudos de Oliveira (2005 e 2010) percebe-se que nas reformas desencadeadas na particularidade do ensino superior nos anos de 1990, vem se produzindo uma crise de identidade dos professores gerada pela imposição de auto-reponsabilizarem por razão de a universidade assumir funções, para além das de cunho educacionais. Evidencia-se, porquanto, um processo de desqualificação e desvalorização da docência universitária que perante novas exigências demandadas pelas reformas na educação superior em curso confronta-se com possibilidade de minimizar do espaço da autonomia profissional como condição de participar das concepções de organização do trabalho docente para/no ensino superior.

A apresentação de um quadro conceitual e ideológico sobre formação e valorização do professor para/do ensino superior, implica por esse profissional como peça fundamental dos processos educativos promulgados na Universidade.

Desvelando possibilidades e limites do trabalho

Do que foi aqui exposto de forma sucinta e, às vezes, por demais rápidas, percebe-se o que há de mais significativo no trabalho assenta-se na atitude manifestar possibilidade nas reflexões desenvolvidas. A elaboração de quadro textual apresentado não se construiu na linearidade da apreensão do aporte teórico selecionado, mas na forma de ensaios que não representam respostas prontas, acabadas. As informações de dados foram estruturadas o mais objetivamente possível. Possibilidades dos estudos realizados estão respaldadas na postura investigativa de colocar no centro das discussões conceituais e ideológicas sobre formação e valorização do professor para/do ensino superior, questões relativas a referências/modelos de docência necessária; conhecimentos/saberes referendados em processos/programas profissionalizantes; compromissos requeridos à profissionalização e/ou valorização docente. No esforço de (re)criar um quadro crítico-reflexivo a respeito da temática em apreço esquematiza-se as seguintes premissas:

- (re) definição de processos/programas formativos do educador, considerando que sua profissionalidade é manifestada mediante a uma racionalidade que expressa uma essência – a teoria. A expressão dessa essência não é construída por acumulação de cursos, de conhecimento e/ou de teorias, mas por meio de um processo reflexivo sobre práticas que (re) significa a profissão de professor.

- (re) conhecimento da profissão docente como prática educativa. Por tanto, desempenho tal prática versa sobre produção e/ou legitimação de interesses ideológicos específicos (a quem e por que interessa trabalho da docência).

- aceção do professor como profissional da “relação do saber”, nesses termos, exige-se considerações sobre ciência, conhecimento, saber disciplinar: determinantes da formação acadêmica/profissionalizante nos cursos de graduação. Nessa dimensão, admite-se que a construção de sua identidade se faz mediante o saber de experiência de seu trabalho. Lidar com essa “relação do saber” nas exigências de considerar determinantes de formação acadêmica/profissionalizante.

- (re) condução da formação e valorização do professor como elemento catalisador do desenvolvimento da docência universitária. Essa dimensão presume conhecimentos específicos sobre a função de ensinar, competências habilidades que incidem o ofício da docência.

Essas inferências fazem-se no sentido de verificar o quanto são tênues abordar exigências formativo-valorativas da profissão professor para/do ensino superior.

Referencia Bibliográfica

- ESCUADERO, J. M (2006) La formación del profesorado y la garantía del derecho a una buena educación para todos. In ESCUDERO, J. M y Gómez, A, L. La formación del profesorado y la mejora de la educación. Octaedro. España. p. 21.51
- ESCUADERO, J. M y Gómez, A, L (2006). La formación del profesorado y la mejora de la educación. Octaedro. España. p. 286
- FERNÁNDEZ CRUZ, M. (2007). Gestión de la formación de formadores en el marco de las políticas educativas europeas. Granada: Conferencia para el Master Mundusfor.
- FERRERES, V, S y IBERNÓN, F. (orgs.) (1999) formación y actualización para la función pedagógica. Síntesis Educación. España. P.288
- FREITAS, H, C, L de (2007) A (Nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. Educ. Soc. Campinas: v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out./jan.
- GOODSON, I, F. O currículo em Mudança: Estudos na construção do currículo. Portugal: Porto. P. 231.
- IMBERNÓN, F. (2006) La profesión docente en la globalización y la sociedad del conocimiento. In ESCUDERO, J. M y Gómez, A, L. La formación del profesorado y la mejora de la educación. Octaedro. España. p. 21.51
- LÓPEZ LÓPEZ, M, C (2010) Marcos Epistemológicos de la Formación. Modulo 1; contextualización de profesionales de la formación. Master Mundusfor.
- NÓVOA, A (org.) Os professores e a sua formação. Portugal: Porto. 154p
- NÓVOA, A (org.) (1999) Profissão professor. Portugal: Porto. 234p
- NÓVOA, A.(2000) Universidade e formação docente. Interface (Botucatu). 2000, vol.4, n.7
- PIMENTA, S.G e ANASTASIOU, L, G, C. (2005). Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez. P225
- SCHÖN, D, A. (1995) Formar professores como profissionais reflexivos. In NÓVOA, A (org.) Os professores e a sua formação. Portugal: Porto. 154p
- PÉREZ GOMES, A. O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo. NÓVOA, A (org.) Os professores e a sua formação. Portugal: Porto. 154p
- OLVEIRA, D, A. (2004) A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez.
- OLVEIRA, D, A. (2010). Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. especial 1. P17-35

TORRES, M R. (2002) Melhorar a qualidade da educação básica? as estratégias do Banco Mundial. In TOMMASI, Livia; WARDE Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (org.). O Banco Mundial e as políticas educacionais. 3. ed. - São Paulo: Cortez. P 456.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. (1996) Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas. P. 329

WEBER, S. (2003) Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. Educ. Soc. vol.24, n.85.

6.13.

Título:

Diretrizes curriculares para a formação de professores na Universidade Federal do Pampa: um relato de experiência

Autor/a (es/as):

Bianchi, Paula [Universidade Federal do Pampa]

Sawitzki, Maristela Cortez [Universidade Federal do Pampa]

Resumo:

A Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA caracteriza-se como uma instituição multi-campi (total de 10 campi), criada em 2006, sob a tutela de duas universidades federais do Estado do Rio Grande do Sul (RS): a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e a Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Localizada em um território conhecido como mesorregião metade sul do RS, a UNIPAMPA visa atender as manifestações da população da região de inserção quanto à democratização do acesso ao ensino superior gratuito e, também ao desenvolvimento socioeconômico e político. Neste cenário, os cursos de formação de professores recebem atenção, sendo estimulada a ampliação da oferta por tais cursos, com a expectativa de suprir demandas do sistema educacional brasileiro que compreende: a falta de professores nas diferentes áreas do conhecimento e a demanda pela formação continuada. Desde a sua criação (2006) até meados de 2008, os cursos de formação de professores seguiam os projetos das universidades tutoras (UFSM e UFPel), cuja realidade era insuficiente às demandas regionais, ao Projeto Institucional (PI) da UNIPAMPA e à discussão da política nacional de educação brasileira. Considerando o referido contexto, constituiu-se um fórum para discussão sobre as licenciaturas na UNIPAMPA, formado por coordenadores e professores dos cursos de licenciatura, coordenadores acadêmicos dos *campi*, técnicos de assuntos educacionais e membros da Reitoria da universidade. Além disso, participam de forma assistemática