

EXPERIÊNCIAS INSTITUCIONAIS DE FORMAÇÃO DO DOCENTE
UNIVERSITÁRIO – POSSIBILIDADES DO CONTEXTO ESPANHOL
Maria Isabel de **Almeida** – FEUSP
Agência Financiadora: FAPESP

Experiências institucionais de formação do docente universitário – possibilidades do contexto espanhol¹

Introdução:

Este texto corresponde a um recorte de pesquisa realizada junto a universidades espanholas a respeito do desenvolvimento das ações institucionais de formação dos seus próprios professores. Seu propósito é discutir os elementos constitutivos das possibilidades de formação pedagógica do docente universitário que encontramos nas instituições pesquisadas, de modo a somar esforços na direção de responder uma importante questão que tem mobilizado os estudiosos dessa temática: *como e por que desenvolver processos institucionais de formação contínua dos professores universitários, implicando-os direta e produtivamente com o ensino, de modo que sejam capazes de atender às necessidades dos estudantes universitários ou de ajudá-los a ressignificá-las?*

Para tanto, centramo-nos no aprofundamento político, conceitual e organizacional da formação do professor universitário na Espanha, tendo como expectativa apontar alguns caminhos que possam favorecer a construção e o desenvolvimento da sua atuação formadora com base em referenciais político-pedagógicos capazes de qualificar sua ação de ensino na perspectiva de superar a crença, fortemente arraigada, de que para desempenhar a docência universitária bastaria ser um bom pesquisador ou um bom profissional na sua área específica.

¹ Este artigo é fruto de pesquisa realizada entre março e agosto de 2007 na Universidade Autônoma de Barcelona com financiamento da FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo).

Formação como condição para se responder às transformações da universidade contemporânea

A questão primeira que temos de levar em conta é: formar professores para qual universidade? Para que possamos discutir a formação de professores universitários faremos antes um breve delineamento das exigências postas à universidade pela sociedade atual.

Nosso ponto de partida é a idéia de que a universidade, enquanto instituição social constituída por agentes que levam avante interesses, projetos e intenções marcadamente articulados com perspectivas orientadoras do marco social mais amplo de que é parte, tem uma articulação estreita e *sine qua non* com as forças e interesses sociais em ação em cada contexto histórico e social. Portanto, sujeita às transformações sociais que se fazem presentes em seu seio por meio do que genericamente se pode chamar de “política universitária”, responsável por traduzir, através das diretrizes legislativas e da destinação dos recursos financeiros, os interesses hegemônicos em dado momento histórico.

Daquela instituição onde nasciam e se generalizavam as principais contribuições à ciência e à cultura, que se constituía como um espaço dedicado ao saber, que detinha o monopólio de transmitir os conhecimentos aos escalões mais elevados da sociedade, restamos muito pouco. Ela já não exerce o monopólio da produção e do trabalho com o conhecimento especializado. O conhecimento não só está sendo produzido em outras instituições externas à universidade, como também a própria educação superior se desenvolve em grande medida fora dela.

Cada dia mais fica evidente que a sociedade globalizada vai estabelecendo sua própria definição de conhecimento e impondo à universidade as maneiras que deseja vê-lo sendo produzido e trabalhado na formação de seus futuros quadros. Essa reorientação ganha visibilidade por meio dos conceitos que orientam as balizas colocadas para as políticas universitárias: fala-se em competências, capacidades, créditos, aprendizagem baseada em problemas ou em casos advindos do mundo produtivo, etc (Romaña e Gros, 2003).

Essas transformações, decorrentes dos processos de globalização e internacionalização, colocam para a universidade, e também para a sociedade, uma situação de supercomplexidade. Elas podem ser observadas nos locais mais diversos do planeta, de modo adaptado às suas especificidades, e afetam dimensões essenciais da vida

universitária, especialmente o papel dos seus docentes e as condições para o desempenho de suas atividades.

No caso da Europa, o impacto transformador ganhou feições por meio da criação da União Européia em 1992, que tem propiciado um revigoramento da economia, da política e da vida social do Velho Continente. Sem minimizar a importância dos novos encargos que se manifestam em campos diversos da vida social, trataremos aqui das que geram interferências diretas no plano da atuação universitária, onde a integração colocou-se igualmente como uma necessidade. Em 1999 29 estados europeus assinaram a Declaração de Bolonha, com o objetivo de propiciar respostas a problemas comuns decorrentes do crescimento e da diversificação do ensino superior, das dificuldades de empregabilidade dos seus graduandos e da necessidade de ampliar a competitividade internacional do ensino superior europeu. Para tanto foi firmado o compromisso com a construção da Europa do conhecimento, a constituição do Espaço Europeu de Educação Superior (EEES) e o incremento da competitividade do ensino superior europeu. A partir desse acordo inicial, outros países se integraram a esse esforço e várias conferências anuais foram realizadas na perspectiva de coordenar as iniciativas políticas e as práticas institucionais para concretizar a integração até 2010. É esse então o marco referencial que orienta a atuação das universidades européias, bem como das espanholas que nos interessam mais diretamente nesse estudo.

A Declaração de Bolonha faz recomendações expressas para a atuação dos Estados e das Universidades que podem ser agrupadas em seis aspectos centrais: 1) promoção da mobilidade; 2) promoção da cooperação européia; 3) adoção de um sistema comparável de titulações; 4) adoção da subdivisão entre graduação e pós-graduação; 5) estabelecimento de um sistema de créditos (ECTS) para o reconhecimento mútuo dos títulos; 6) promoção de uma dimensão européia em educação superior, com ênfase no desenvolvimento curricular, a colaboração institucional e os programas integrados de estudos, formação e investigação.

Decorrentes da integração política européia, essas diretrizes instituíram um verdadeiro programa de ação, sustentado em políticas coordenadas de reforma, com a intenção de criar uma ampla convergência no ensino superior europeu para torná-lo capaz de responder a problemas que são comuns à comunidade européia. Os efeitos que essas diretrizes trazem para os cursos e carreiras universitárias afetam também a outros aspectos

da vida acadêmica ligados mais diretamente aos docentes, como os currículos e planos de estudos dos cursos e das disciplinas e um sistema de créditos viável para contabilizar o que se realiza nas disciplinas. Elas demandam também um redirecionamento nos modos de ensinar, o que requer centrar a formação na aprendizagem e na aquisição de competências e destrezas, valorando adequadamente o esforço requerido e a qualidade da aprendizagem dos alunos (Imbernón e Medina, 2005).

Existe, portanto, um modelo de política pública estrutural que transcende os modelos nacionais, e sua implementação plantou uma agenda para as políticas educativas, que devem revisar as estruturas de seus sistemas educacionais universitários. Plantou igualmente uma agenda para as universidades, que precisam estabelecer medidas político-organizativas para se adequarem às novas definições. Também se coloca como fundamental sensibilizar, informar e apoiar os diretamente envolvidos com essas mudanças – os professores, alunos e corpo de funcionários.

Diante de tamanho desafio Ronald Barnett (2002) defende da idéia de que a universidade precisa construir as capacidades para responder e prosperar em meio às incertezas radicais. Para tanto, diz o autor, é preciso que seus líderes cumpram um triplo desafio. O primeiro é propiciar as condições para que o pessoal docente compreenda a natureza variada e conflituosa dos desafios que enfrentam como atores acadêmicos, e compreender também que esses desafios só se multiplicarão, uma vez que não há estabilidade e a instabilidade se acelerará. O segundo é que os líderes institucionais encontrem formas de animar os docentes para que continuem enfrentando os desafios, progridam em meio à turbulência da vida acadêmica e desenvolvam motivação para seguir adiante. Por último, os líderes institucionais têm de encontrar modos de liderar que não suponham uma gestão centralizadora nem uma desarticulação característica das leituras pós-modernas. Neste ponto Barnett nos fala da necessidade de se encontrar uma “terceira via” de compromisso participativo epistemológico e ontológico, onde diferentes agrupamentos de intelectuais convergiram para se entender e trabalhar em conjunto. Para o autor, isso permitiria reconstruir a identidade da universidade: “Em meio às incertezas epistemológicas e ontológicas da supercomplexidade, a intenção de um dirigente de situar a universidade de tal modo que produza o maior efeito possível, tem que ser própria de um

epistemólogo e de um ontólogo em exercício. E esse papel não é para os pusilânimes.” (Barnett, 2002, p.149).

Se as ações a serem concebidas e executadas parecem hercúleas, impossível caminhar sem uma sólida concepção a respeito de como preparar o corpo docente universitário para assumir o protagonismo que lhe é atribuído na reforma em marcha.

Na literatura espanhola² a respeito da formação do docente universitário encontramos uma caracterização de que ser professor nesse nível de ensino significa que se sabe muito da área de conhecimento ou do conteúdo a ser ensinado, mas não que necessariamente saiba ensinar. Desse professor nunca foi exigido que aprenda a ensinar³, ou seja, não se assumiu, no plano das políticas educacionais, ser necessário ensinar aos professores sobre sua profissão.

Por outro lado, inúmeros estudos reconhecem que a formação para ser professor deve estar aninhada numa perspectiva de desenvolvimento profissional, que tem na formação inicial o início de um processo contínuo no qual a profissão se desenvolve por meio de descobertas individuais e coletivas, que se sedimentam e se (re-)constróem por meio de uma rigorosa reflexão sobre a prática, mediada pela teoria, o que permite a reconstrução da experiência na perspectiva do aprimoramento da atuação futura. Portanto, a interação com o contexto de atuação constitui-se em elemento essencial ao processo de formação ao longo da carreira docente.

Assim, os objetivos que inspiram o processo de Convergência Européia na educação superior, e que trazem como decorrência a necessidade de se processar uma profunda renovação no contexto da sala de aula e nas metodologias de ensino universitário, colocam implicações novas para os docentes em seu trabalho formativo

A proposta de formação centrada no aluno, eixo central do ensino propugnado por Bolonha, confronta-se com o modo de ensino hegemônico na Universidade, entendido como transmissão unidirecional do conhecimento, onde o professor desenvolve de modo dissertativo um tema durante a aula, e os alunos colocam-se passivamente, escutando,

² Dentre os vários estudiosos da temática na Espanha destacamos Benedito et Al.(1995), Zabalza (2004), Romana e Gros (2003), Imbernón e Medina (2005), Feixas (2004), Rué (2007), Villar Angulo (2005), Goñi Zabala (2005).

³ Esse quadro é semelhante ao já detectado entre nós por inúmeros autores (Cunha, 1998; Leite, 1999; Veiga & Castanho, 2000; Pimenta & Anastasiou, 2002; Araújo, 2005, dentre outros) a respeito dos processos formativos do docente universitário.

tomando nota e, no máximo, fazendo algumas intervenções pontuais, principalmente quando é solicitado pelo professor. A idéia é converter a aula em um espaço de formação, estudo e reflexão, onde seja possível aos alunos aprenderem. Para tanto há que introduzir mudanças na perspectiva de assegurar melhoras nos modos de ensinar: organizar o plano de aula, utilizar técnicas para romper com o cansaço e recuperar a atenção da classe, conhecer aspectos importantes da comunicação, estar mais atento aos estudantes.

Feixas (2004:33) considera que aspectos institucionais capazes de promover a colaboração entre pares, o apoio departamental e atividades de formação são essenciais para que os professores possam mudar suas concepções, de modo a superar a idéia de que ensinar não se baseia fundamentalmente na transmissão do conhecimento, mas que supõe conseguir que o estudante desenvolva e transforme suas próprias idéias a respeito da disciplina em pauta e da relação com o conhecimento, o campo profissional e a sociedade. A autora afirma também que a formação do docente está presente hoje em todas as universidades espanholas e que eles aderem às atividades de formação de modo voluntário, o que a torna presente na vida daqueles que buscam aperfeiçoar sua docência, ficando os demais à margem desse movimento⁴.

Esse é um aspecto das políticas institucionais que requer atenção especial. Nogueira (*apud* Feixas, 2004:41) pontua sua enorme importância:

“Tanto a formação pedagógica inicial como o desenvolvimento profissional do professorado universitário requer uma política global da universidade que dignifique e valorize as funções docentes como fundamentais para se alcançar a “excelência”. Só quando se gera um clima no qual a alta qualificação na docência seja um indicador mais valorizado que os resultados de uma pesquisa ou o custo, às vezes desproporcional, de aparatos de infra-estrutura, será possível estimular a auto-reflexão sobre o fazer docente e a implicação dos professores da educação superior em programas de formação pedagógica.”

Essas considerações nos levam a destacar o papel das políticas institucionais que organizam a formação profissional, instituem modos de avaliação dos professores e de organização da carreira docente, já que dependendo do modelo político adotado, os resultados serão seguramente distintos. De qualquer modo, uma política de

⁴ Novamente encontramos nesse ponto aproximações com o quadro presente em nossas universidades. Os autores brasileiros já citados nos mostram o quão essa dificuldade se faz presente em nossas universidades, já que o desafio é a aproximação com o grande número de professores que não sente necessidade de se aperfeiçoar profissionalmente no campo do ensino.

desenvolvimento profissional docente precisa levar em conta as necessidades pessoais e coletivas dos professores e estar focada nos coletivos específicos como os constituídos por professores jovens ou que estejam em etapas mais adiantadas da carreira, coordenadores, chefes ou dirigentes, etc. Fundamental também é a existência de diretrizes políticas que articulem a promoção na carreira com os esforços empreendidos para a melhora da docência e o desenvolvimento da inovação no ensino. Ou seja, a política de avaliação do professorado precisa estar em estreita articulação com a política de formação docente e ambas estarem voltadas para a valorização e a estabilidade profissional.

Em síntese, esse é o quadro que justifica a adoção de políticas institucionais de formação, estáveis, permanentes e voltadas para o aprimoramento da atividade de ensinar, pois isso se constitui em elemento essencial para assegurar a qualidade do trabalho da Universidade contemporânea.

A formação docente nas universidades espanholas

Ao analisar o impacto das novas demandas postas pelas Diretrizes de Bolonha, Zabalza (2004) afirma que melhorar a qualidade do ensino se constitui atualmente numa prioridade e que desconhece universidade que não tenha colocado em marcha uma multiplicidade de iniciativas orientadas pelos objetivos que inspiram o processo de Convergência Européia na educação superior, o que caracteriza uma verdadeira mudança na cultura institucional. Para ele, “os responsáveis universitários estão prestando atenção à docência universitária como nunca antes se havia feito” (2004:114), pois até bem pouco tempo a docência não se constituía em um assunto relevante para a universidade como instituição. Ou seja, os últimos dez anos foram palco para uma mudança substantiva, aonde vem se incrementando de modo significativo a qualidade do ensino universitário.

É evidente que pressões externas, como as decorrentes da Declaração de Bolonha, têm relevância nessa mudança. Mas também se fazem presentes, e de modo muito forte, as novas condições demográficas que têm reduzido drasticamente o número de alunos, colocando em risco a sobrevivência de algumas carreiras e a saúde financeira das universidades. Isso instaura um clima de competição na busca por estudantes, para o quê tem grande importância a imagem da formação oferecida. A escolha da instituição está na relação direta com a qualidade do ensino, o que coloca em destaque a qualidade da atuação

docente. Para Zabalza “a imagem da docência que os estudantes transmitem acaba atuando a favor ou em detrimento da atração que as universidades exercem sobre os futuros universitários” (2004:117).

Esse novo cenário impõe a necessidade de se implementar uma profunda renovação no contexto da sala de aula e nas metodologias de ensino universitário. A docência adquiriu um novo sentido e tornou-se peça chave para a atuação e sobrevivência das universidades. Dar respostas a essas novas demandas requer mais que mudar algumas metodologias de ensino. Implica em mudanças nos princípios pedagógicos como base para a implementação de um novo paradigma de ensino, muito mais complexo e capaz de reconfigurar a formação universitária. Trata-se de dotar os professores de capacidades ou competências para melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Esse mesmo autor (Zabalza, 2004) considera que se vive atualmente um verdadeiro clima de renovação da docência universitária, sustentado em um tripé: a mudança de eixo do ensino para a aprendizagem, o incremento da aprendizagem autônoma do estudante e o desenvolvimento de competências de formação global. Para Rué (2007:50) essa perspectiva coloca “a formação como potencial de oportunidades para incrementar o grau de domínio de uma pessoa sobre seu próprio processo de desenvolvimento. E como esse progresso pessoal não se realiza em abstrato, requer um marco de competências delimitado e relevante para orientar melhor a quem forma e aos formandos”.

Para propiciar o acesso a conceitos, orientações e ferramentas que permitam ao professorado planejar, desenvolver e avaliar os processos de ensino-aprendizagem de acordo com a reconfiguração das necessidades sociais e de aprendizagem, as universidades espanholas instituíram organismos responsáveis por organizar programas de formação para seus docentes. Vejamos como isso ocorre em algumas universidades.

1) O caso da UAB – Universidade Autônoma de Barcelona:

A Universidade Autônoma de Barcelona, de modo distinto das outras universidades pesquisadas, criou uma instância acadêmica especialmente destinada ao desenvolvimento da formação de seus docentes. Nas demais universidades essa formação tem lugar no interior do *Instituto de Ciências da Educação (ICE)*, destinado à formação intelectual e cultural e ao aperfeiçoamento dos docentes, à pesquisa, à inovação e à renovação pedagógica. No caso da UAB a opção foi por criar a *Unidade de Inovação Docente em Educação Superior*

(IDES), o que ocorreu em 2003. A atuação do IDES desenvolve-se em duas linhas. A primeira, voltada para a formação dos docentes da UAB, visa assegurar formação para que possam responder às demandas colocadas pelo EEES. Ela desdobra-se em 3 sub-linhas: 1) *Plano de Formação Docente*, é aberto à participação de todo o professorado da universidade, mas especialmente recomendado ao professorado novo (os que estão menos de um triênio como docente na UAB), que queira fortalecer suas competências docentes. O objetivo é oferecer diversos subsídios e recursos que possam ajudá-los a implementar iniciativas de inovação e de melhora da qualidade da atividade docente na perspectiva do marco de convergência universitária européia. 2) *Programa FDES* é um programa recomendado ao professorado novo, que concede créditos em Formação Docente em Educação Superior e tem como finalidade potencializar as competências docentes do professorado referentes ao planejamento do processo de ensino-aprendizagem, a utilização de estratégias e recursos didáticos e o sistema de avaliação dos estudantes no contexto do marco EEES. 3) *Formação à Medida* consiste na elaboração de um plano de formação ou assessoramento específico para o professorado, que atende demandas específicas dos cursos e/ou departamentos, centros ou faculdades. Os conteúdos e a duração dependem do tipo da solicitação

A segunda linha, centrada no apoio e incremento à inovação do trabalho docente, apóia-se no conceito de “inovação” do que se faz na aula, o que envolve o domínio de técnicas, recursos materiais e tecnológicos, dinâmicas e a própria investigação sobre o que é feito em classe. O núcleo dessa ação é a constituição de *grupos de interesse em inovação docente em educação superior* (GI-IDES), com o objetivo de gerar subsídios à comunidade universitária sobre seus temas de trabalho. Os resultados dos estudos e experiências realizados ao longo de um ano devem ser discutidos nas jornadas abertas de trabalho. Outra frente de incremento da inovação se concretiza com o *Apoio aos Cursos do Plano Piloto*, que buscam implementar as adaptações necessária ao EEES, desenvolvendo mudanças em suas estruturas, nas metodologias de ensino-aprendizagem, no sistema de avaliação com a finalidade de adaptar-se a esse novo marco.

2) O caso da UB - Universidade de Barcelona

O Instituto de Ciências da Educação (ICE) da Universidade de Barcelona [<http://www.ub.es/ice/presentacio/index.htm>] é a instância responsável por desenvolver a

formação do professorado universitário para o exercício acadêmico, o que significa que toda a formação voltada para a implementação das Diretrizes de Bolonha e a adequação da formação universitária na perspectiva do EEES é de sua responsabilidade. Para atender a esse objetivo são oferecidos vários programas: 1) *Programa “Formação Inicial – Curso de Pós-Graduação “Iniciação à Docência Universitária”*, com 200hs de duração, é destinado aos professores com o máximo de 3 anos de docência na UB e a bolsistas com pesquisas desenvolvidas nos cursos da Universidade. A formação é presencial, com acompanhamento de um professor experiente. O curso é modular e para se obter o diploma de Pós-Graduação da Universidade de Barcelona exige-se presença em 85% das sessões, realização das atividades propostas e elaboração do portfólio docente. 2) *Programa “Formação por Demanda”*, responde às demandas de cada centro ou departamento, tendo em vista o momento vivido pelo curso. Também são atendidas as demandas apresentadas por grupos de professores que pertencem a um mesmo departamento ou centro, que podem ser decorrentes de necessidades do planejamento institucional ou das decorrentes dos estudos e reflexões do grupo. 3) *Programa “Atenção ao Professor Tutor”* - busca preparar os docentes para uma ação tutorial mais acadêmica e orientadora, que considere aspectos decorrentes das mudanças na universidade e, especialmente, nas metodologias de estudo e trabalho ocorridas, nas escolhas de itinerários curriculares, assim como a constituição pelo aluno de um projeto profissional que incorpore a continuidade da formação ao longo de toda a vida. 4) *Programa “Acreditação de Atividades Formativas”* assegura a validação da formação desenvolvida pelas Unidades e que esteja voltada para a adaptação do EEES, desde que avaliadas positivamente pelo ICE. 5) *Programa “Seminários Permanentes sobre Formação do Professorado da UB”* - visa propiciar o debate e a reflexão sobre temas relativos à atuação do professor universitário, como planejamento da docência, metodologias e estratégias docentes, avaliação, formação de formadores e outros que se considere oportunos. 6) *“Fórum de docência universitária”* - realiza debates e divulga informações para os professores da UB com o objetivo de facilitar e melhorar o intercâmbio e a comunicação entre eles; fomentar o intercâmbio de experiências e a reflexão sobre a tarefa docente; difundir informação sobre congressos, conferências, seminários, jornadas, oficinas, cursos e outras atividades; oferecer informação atualizada sobre documentação e recursos para a docência universitária. 7) *Programa “Documentação e Publicações”*

oferece uma vasta linha de publicações voltadas para apoiar a formação e a atuação dos seus professores.

3) O caso da UPC - Universidade Politécnic da Catalunha

O Instituto de Ciências da Educação (ICE) da UPC [<http://www.ice.upc.edu>] é responsável por conceber e desenvolver o plano de formação dos professores da universidade, voltado para a melhora da atividade acadêmica da instituição, que compreende a docência, o estudo, a pesquisa, a transferência dos resultados de pesquisa e a extensão universitária e, inclusive, as atividades de direção e coordenação, de acordo com a diretrizes colocadas pelo EEES. Esses objetivos são colocados em prática por meio de alguns programas: 1) *Programa de acolhida* - tem como objetivo apresentar ao professor recém chegado à UPC a sua estrutura e organização, além de oferecer informações diretamente relacionadas com sua atividade acadêmica. Consiste numa formação modular, de curta duração, que ocorre nos momento de contratação de docentes na universidade e tem caráter obrigatório. 2) *Programa de Formação Continuada – INOVA* - destina-se aos docentes que além de se dedicarem à docência, estudos, pesquisa, extensão e também se envolvem com as atividades de direção e coordenação. 3) *Programa de Formação Continuada – CUDU* - É outra modalidade de formação dirigida a diretores e gestores universitários. É oferecida no âmbito da Cátedra UNESCO de Direção Universitária da UPC, que organiza seminários sobre temas relacionados com a direção. 4) *Programa de Formação Continuada – PROFI* - é oferecido de forma permanente e dirigido especialmente ao professorado novo. Busca oferece uma formação pedagógica básica, eminentemente prática, que permita ao professor a incorporação de habilidades, competências e conhecimentos que o ajudem na constituição de uma base de formação profissional para o desenvolvimento de sua função docente, para desenvolver-se profissionalmente, responder aos requisitos da Universidade e às necessidades dos alunos. 5) *Programa de colaboração com as Unidades da UPC* - desenvolvido em colaboração com os centros docentes, departamentos e institutos da UPC, busca assegurar suporte a todas as atividades formativas e de intercambio de experiências docentes que sejam de iniciativa das unidades. 6) *Programa de Ajustes à Formação* - tem duplo objetivo - ajudar o professor em sua tarefa de atualização constante dos conhecimentos próprios do seu âmbito de especialização e fomentar a melhora do currículo acadêmico da UPC. Portanto, a

solicitação pode ser do próprio professor ou sua unidade, que planeja as atividades de interesse a partir da oferta existente na própria UPC ou em outras organizações formadoras. O estudo de língua inglesa é uma grande demanda.

4) O caso da UA - Universidade de Alicante

A formação dos docente da UA é realizada pelo Instituto de Ciências da Educação (ICE) [http://www.ua.es/ice/plan_estrategico/index.html] e tem como objetivo apoiar e colaborar com a comunidade universitária na melhora da qualidade da docência e na satisfação do alunado com a aprendizagem. O trabalho formativo é orientado pela premissa de propiciar o desenvolvimento profissional dos docente da UA através da criação de contextos colaborativos – redes e equipes – favoráveis à inovação e à investigação da docência, bem como pela implementação de ações voltadas para a melhora da qualidade da docência e da aprendizagem.

A atuação formativa do ICE está sub-dividida entre 6 programas: 1) *Programa “Redes de Investigação em Docência Universitária”*: desenvolve suas ações formativas e investigadoras a partir da idéia de que o desenvolvimento da docência e da tutoria universitária não são tarefas individuais, pois se beneficia quando é levado à prática a partir de equipes colaborativas de trabalho, reflexão e debate. Por isso, a criação de redes e projetos coletivos de investigação é considerada adequada para o desenvolvimento profissional e institucional. 2) *Programa de “Ação Tutorial”* – combina duas modalidades de tutoria. A Tutoria Direta, onde um professor tutor se responsabiliza por um pequeno grupo de alunos durante o primeiro ano de curso e a Tutoria de Pares, que busca junto aos alunos de último ano o estabelecimento de parcerias com os recém ingressos e tem como ponto forte a inexistência de um corte de geração entre alunos tutores e alunos tutorizados. 3) *Programa “Dinamização do EEES”* - tem como objetivo conhecer as necessidades e as problemáticas específicas das unidades e dos cursos da UA para sua adaptação progressiva aos critérios de convergência educativa do EEES e promover a participação e a implicação da comunidade universitária nesse processo de adaptação. 4) *Programa “Profissionalização de Docentes Novos e Experientes”*- foi criado em 2007 com a constituição de equipes formadas por docentes e discentes, que se organizam em redes. As ações foram orientadas para propiciar a reflexão e a análise, de forma colaborativa, sobre a organização curricular dos cursos no contexto do EEES e sobre exemplos de boas práticas e

estratégias docentes, de modo a promover mudanças da prática e implementar inovações. 5) “*Programa de ações conjuntas das universidades públicas valencianas*”- tem como objetivo estabelecer um modelo de coordenação docente/ discente para os novos títulos de graduação e pós-graduação que configure comunidades de conhecimento e prática docente/ discente no contexto do EEES. Participam 5 universidades valencianas. 6) “*Programa de Seminários e Cursos PDI*” Os cursos e oficinas de formação pretendem atender a demanda específica surgida ou proposta por determinados coletivos de professores, em aspectos relacionados com a função docente, assim como cobrir as necessidades detectadas pelo próprio ICE para um melhor desenvolvimento de capacidades e competências docentes em diversos campos de conhecimento.

Considerações Finais

A partir do que investigamos sobre os modos de implementação institucional da formação docente nas universidades espanholas pesquisadas, um primeiro ponto a se destacar é a ***importância atribuída à formação*** nesses contextos. Foi possível identificar o relevante papel da mobilização institucional para que sejam implementadas orientações capazes de assegurar prioridade nas definições orçamentárias e organizacionais voltadas para a formação docente em nível institucional. Em estudo a respeito dessa formação, Rué (2007b) afirma que o número de ações formadoras desenvolvidas por cada universidade, orientadas na perspectiva do EEES, é indicativo dessa importância. Sua investigação envolveu as 63 universidades espanholas e em consultas às suas páginas *web* foram identificadas ações institucionais de formação em 52 delas. Os tipos de ações presentes nesse universo são bastante variados e envolvem a organização de cursos, conferências, jornadas, seminários, oficinas, foros de discussão, assessoria ao trabalho docente, reconhecimento de grupos de docentes, elaboração de publicações, etc.

Dentre as universidades que investigamos, o quadro é o mesmo. São evidentes as condições institucionais destinadas ao trabalho de formação docente. A existência de estrutura destinada especialmente a esse trabalho, que foram criadas ou reorientadas para esse fim e contam com coordenação específica e corpo próprio de acadêmicos e funcionários; de recursos suficientes para implementar a formação a todos os docentes interessados, bem como para a publicação do material produzido pelos docentes em

formação, evidenciam uma disposição política institucional para fazer da formação docente um dos pontos fortes da reforma na universidade, dotando seus professores das bases pedagógicas necessárias para colocar em pauta as diretrizes estabelecidas para a constituição do Espaço Europeu de Ensino Superior.

Um segundo ponto que destacamos é a *diversidade de linhas de formação* presentes nas universidades, fruto não só das distintas concepções a respeito da mudança em pauta, como também das expectativas e necessidades dos professores. Novamente buscamos apoio no estudo de Rué (2007b) para uma contextualização desse aspecto na Espanha. O autor afirma que as ações formativa voltadas aos professores, dirigentes e técnicos podem ser orientadas por perspectivas adaptadoras ou potencializadoras, aninhadas em perspectivas técnico-instrumental ou reflexiva, e consubstanciando-se em orientações passivas ou ativas. Nossas observações nas quatro universidades estudadas evidenciam essas múltiplas possibilidades. As ações desenvolvidas ou em desenvolvimento estão aglutinadas no que podemos definir como três grande blocos: as voltadas para o atendimento de demandas ou necessidades dos professores; as que se desenvolvem a partir da idéia de constituição de redes que colocam os docentes em situações formativas em articulações coletivas; as desenvolvidas no contexto de projetos temáticos.

O terceiro aspecto refere-se ao objetivo central que orienta as ações formativas desenvolvidas, que buscam constituir as bases para *um novo modelo educativo*. Um esforço evidente nessa direção são as ações voltadas para a mudança de paradigma de docência, que consiste em passar de uma docência centrada no ensino a uma outra centrada na aprendizagem. Outro esforço caminha na direção de possibilitar uma mudança nos objetivos do trabalho docente, na medida em que os subsídios são orientados para que a organização da prática de ensino não mais esteja assentada na transmissão de conhecimentos, mas sim no desenvolvimento de competências, o que assume papel central em toda a mobilização de esforços para a adequação das universidades às diretrizes do EEES.

Um quarto destaque refere-se à aposta na *constituição de referentes ou exemplos de boas práticas*. A orientação do trabalho formativo busca sempre a produção e a análise de experiências que possam se tornar boas referências para que outros professores delas se apropriem e alterem seus modos de atuar. A existência de outros referenciais práticos

permite contrastar o que se faz em aula. Também permite converter idéias teóricas ou abstratas em possibilidades de atuação concreta. Exemplos de atuação, de abordagens pedagógicas, de materiais ou recursos didáticos, de modos de organização curricular ou de avaliação permitem a reflexão, a priorização e a adoção de estratégias voltadas para a melhora do processo de ensino-aprendizagem. As trocas ou intercâmbios de experiências, em situações presenciais ou virtuais, permitem também romper com o isolamento e o individualismo característico da docência, especialmente a universitária.

O quinto ponto a destacar refere-se ao investimento feito para que os professores se apropriem das *novas tecnologias disponíveis para o ensino*. Em um mundo tecnológico como o atual é impossível pensar-se a formação universitária distante dos recursos tecnológicos. Assim, várias iniciativas estão voltadas para o preparo dos professores não só para o uso dos instrumentos tecnológicos como instrumentos de ensino, mas também para orientar os estudantes para que se apropriem dos conhecimentos e habilidades necessários ao uso das novas tecnologias em seu processo de aprendizagem. Ou seja, parece que a direção é que os professores sejam capazes de incorporá-la como um elemento habitual de trabalho.

Dessa pesquisa, relatada aqui parcialmente, foi possível identificar que o trabalho de formação do docente universitário desenvolvido nas instituições estudadas está ancorado em quatro idéias centrais: a docência é um dos pilares da missão da universidade, a implicação e compromisso da comunidade universitária com a aprendizagem do alunado é um fator relevante para o sucesso da atuação docente, o trabalho participativo e colaborativo da comunidade universitária é imprescindível para o alcance da missão da universidade e que o EEES é uma oportunidade impar para a mudança e a inovação docente.

Pretendemos aqui incentivar o debate a respeito das experiências internacionais de formação do docente universitário e das iniciativas que estão em desenvolvimento em inúmeras universidades brasileiras, trazer elementos para ampliar a compreensão a respeito dos caminhos atuais colocados ao ensino superior, bem como fornecer elementos que possam contribuir com construções de modos institucionais de formação no âmbito da docência universitária.

Bibliografia:

- ARAUJO, K.C.L.C. Os saberes docentes dos professores iniciantes no ensino superior. Recife: UFPE, dissertação de mestrado. 2005
- BARNETT, R. *Los limites de la competencia – el conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona, Ed. Gedisa S.A. 2001.
- _____. *Claves para entender la universidad- en una era de supercomplejidad*. Ediciones Pomares, Girona. 2002.
- BENEDITO, V.; FERRER, V.; FERRERES, V. *La formación universitaria a debate*. Publicacions de la Universitat de Barcelona. 1995.
- Confederação Européia das Conferências de Reitores e Associação Européia de Universidades. *A Declaração de Bolonha – uma explicação*. 2000. Disponível em: http://www.google.com/search?q=cache:_BbrRQmwovgJ:www.lpp-uerj.net/olped/documentos/1095.pdf+declara%C3%A7%C3%A3o+de+bolonha&hl=pt-BR&ct=clnk&cd=4
- CUNHA, M. I. O professor univ. na transição de paradigmas. Araraquara: J.M.Editora, 1998.
- FEIXAS, M. La influencia de factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y el desarrollo docente de los profesores universitarios. *In: Educar*. Barcelona, UAB, 2004, p.31-59.
- GARCIA, J. C., Alonso, C.S., CRESPI, M.U. *Euro-universidad – mito y realidad del proceso de Bolonia*. Barcelona, Icaria Editorial. 2006.
- GOÑI ZABALA, Jesús Maria. *El Espacio Europeu de Eduación Superior, un reto para la universidad*. Barcelona, Ed. Octaedro, 2005.
- IMBERNÓN M., F. y MEDINA M., J. L. Metodologia participativa a l'aula universitaria. La participació del l'alumnat. Quaderns de Docència Univ. nº 4. ICE/UB. 2005.
- LEITE, D. (org.) *Pedagogia Universitária*. Porto Alegre: Editora UFRS, 1999.
- PIMENTA, S.G. & ANASTASIOU, L.G. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.
- PLAZA, S. de la. *Tendencias de cara al proceso actual de reforma de la educación universitaria*. *IN: SAZ DIAZ, J.M. y GOMEZ PULIDO, J.M. (ccords.), Universidad... para qué? , Univ. de Alcalá y Universitas, 2003, pg. 73-84.*

- ROMAÑA, T e GROS, B. La profesión del docente universitario del siglo XXI: cambios superficiales o profundos? In: *Revista de Enseñanza Universitaria*, Univ. de Sevilla, 2003, p.7-36.
- RUÉ, J. Enseñar en la universidad – El EEES como reto para la educación superior. Madrid, Narcea. 2007a.
- _____ Significados de La “formación docente” en las universidades españolas en marco del EEES, mimeografiado. 2007b.
- VEIGA, I.P. & CASTANHO, M.E.L. (orgs) *Pedagogia Universitária – a aula em foco*. Campinas: Papirus, 2000.
- VILLAR ANGULO, L. M.(coord.). *Programa para la mejora de la docencia universitaria*. Madrid, Pearson Educación S.A, 2005.
- ZABALZA, M. A. *La enseñanza universitaria – el escenario y sus protagonistas*. Narcea Ed., Madrid. 2004.