

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO SUPERIOR

RELATOS



NOVOS ESPAÇOS FORMATIVOS NA UNIVERSIDADE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A DOCÊNCIA SUPERIOR

RIVAS, Noeli Prestes Padilha; CONTE, Karina de Melo (USP/FFCLRP -GEPEFE);
AGUILAR, Gabriella Meier (USP/FFCLRP)

I – INTRODUÇÃO

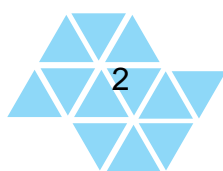
A formação de professores universitários tem sido objeto de estudos e pesquisas e indica a necessidade de análises que se afastem da concepção meramente técnica. A estrutura das operações universitárias, de modo geral, gira quase sempre em torno do eixo individual (turma, pesquisa, publicações, formação, etc.). Com a formação ocorreu algo semelhante, uma vez que, tradicionalmente, a formação dos professores universitários foi considerada incumbência deles próprios e tem ficado em suas mãos a decisão de buscá-la, com relação ao tipo e em que momento isso ocorrerá. A consequência imediata disso é que, quando existe, a formação está direcionada à resolução de necessidades individuais dos professores ou a seus interesses particulares. Sendo assim, esse é um estilo de formação que cada professor faz parte se o quiser e está centrada na que cada professor deseja.

No outro pólo, estão as necessidades da universidade. Como instituição, esta precisa de profissionais capazes de enfrentar os novos desafios que vão se apresentando. Nesse sentido surge um grande dilema entre uma formação para o desenvolvimento pessoal ou uma formação para a resolução das necessidades da instituição. Pode-se, no entanto buscar uma fórmula intermediária neste processo de formação, no qual se estabeleça um equilíbrio entre as necessidades individuais e institucionais.

O texto apresenta um recorte teórico e resultados preliminares da pesquisa relacionada ao Projeto “*Novos Espaços Formativos na Universidade: desafios e perspectivas para a docência superior*” realizada na Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (FFCLRP), em parceria com o Grupo de Apoio Pedagógico (GAP/RP). Tem como objetivo analisar os elementos constituintes da formação do professor oferecidos pelo Programa de Formação Pedagógica –PAE/RP, no âmbito dos Programa de Pós-Graduação, da Universidade de São Paulo/Campus Ribeirão Preto. Utilizamos como instrumentos avaliativos a análise documental para identificar as disciplinas formadoras e a organização didática.

II – O SENTIDO E A RELEVÂNCIA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

As mudanças que ocorrem no início do século XXI na estrutura de ensino na



universidade, são fortemente marcadas pelas ideologias neoliberais e posições conservadoras, o que tem induzido à reorientação dos sistemas educacionais, na perspectiva de fazer valer o mercado como eixo das definições políticas nesse campo. (CUNHA, 2006).

Nesta perspectiva constitui-se em elementos basilares o questionamento sobre a finalidade da universidade – sua crise de identidade, a dicotomia entre sua função de profissionalizar e produzir conhecimento, a crise de autonomia perante o estado, a sua organização interna frente às demandas externas, massificação e progressiva heterogeneidade dos alunos, a redução de investimentos, nova cultura de qualidade, novas orientações na formação, incorporação de tecnologias de comunicação e informação, novos sistemas de gestão e formação e profissionalização docente.

A partir destes elementos, focamos nesta investigação a temática Formação do Professor e sua Profissionalização Docente, tendo em vista às atuais mudanças que apontam para um quadro de deteriorização de imagem, do status social e do estatuto profissional da profissão docente.

O movimento de educadores, entidades institucionais e sindicais da década de 1990, constitui-se num período repleto de contribuições extremamente férteis ao campo da formação docente, seja do ponto de vista legal ou do ponto de vista teórico-metodológico. Mas, a valorização e construção da identidade docente continuam com pouca ou nenhuma articulação com uma política que ofereça condições favoráveis de trabalho, associando sua profissionalização, aqui entendida, como o reconhecimento do professor como ser humano e como profissional sensibilizado e estimulado para o seu autodesenvolvimento. A formação, que não é neutra, exigida para docência no ensino superior tem se concentrado no conhecimento aprofundado de determinado conteúdo, seja ele prático (decorrente do exercício profissional) ou teórico/epistemológico (decorrente do exercício acadêmico, do “éthos acadêmico”, que é a identificação fundamental do trabalho universitário com a pesquisa).

A crescente internacionalização de pesquisas sobre a formação de professores constitui-se um dos grandes avanços nas últimas décadas e tem atraído a preocupação e o envolvimento de muitos pesquisadores norte-americanos, europeus e latino-americanos. Estudiosos da área têm denotado a vastidão e fertilidade de questionamentos, resultantes de vários estudos e alguns resultados de pesquisas, que demonstram cada vez mais, a complexidade que envolve a profissão docente e suas especificidades com o ofício de ensinar.

Dentre estes estudiosos destacam-se Cunha (2006), Ramalho (2006), Charlot (2005), Tardif & Lassard (2005), Gatti (2004), Contreras (2002), Pimenta & Anastasiou (2002), Sacristán (2002), Zabalza (2002), Altet (2001), André et al. (2001), Beillerot (2001), Schön (2001), Nóvoa (2000), Zeichner (2000), Masetto (1998) e Giroux (1997).

Da mesma forma que as pesquisas na formação dos professores têm redirecionado suas concepções teórico-metodológicas, o mesmo movimento tem exigido da universidade uma mudança/inação quanto ao seu papel, qual seja, a de uma instituição organizacional aprendente (FULLAN, HARGREAVES, 2000), entendida como um terreno fértil às colaborações efetivas e à qualificação não somente daqueles que nela estudam, mas também para os que nela ensinam.

As colaborações efetivas se realizam no mundo das idéias, examinando-se de maneira crítica as práticas existentes, buscando-se melhores alternativas e trabalhando-se em conjunto para a realização de melhorias no processo ensino-aprendizagem.

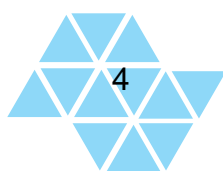
A formação de professores universitários, no sentido de qualificação científica e pedagógica, é um dos fatores básicos da qualidade da universidade e este tem sido um dos fatores explicativos do aumento progressivo de Programas de Formação Continuada nesta área. Pesquisas realizadas apontam que a grande maioria dos professores possui lacunas na sua formação pedagógica e atuação docente e demonstram dificuldades na adoção e utilização de novas metodologias, estratégias e materiais de apoio. Os professores, quando chegam à docência na Universidade, trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor (PIMENTA & ANASTASIOU, 2002; CUNHA, 2006; TARDIF, 2002). Essas experiências que muitas vezes guiaram sua opção profissional, vão guiar suas escolhas pedagógicas e até mesmo seu relacionamento com os alunos. Experiências que lhes possibilitam dizer quais eram bons professores. Espelham-se nos professores que foram significativos em suas vidas, isto é, que contribuíram para a sua formação pessoal e profissional. Na maioria das vezes não se identificam como professores, uma vez que olham o ser professor e a Universidade do ponto de vista do ser aluno.

O desafio, então, que se impõe é o de colaborar no processo de passagem de professores que se percebem como ex-alunos da Universidade para ver-se como professor nessa instituição. Isto é, o desafio de construir a sua identidade de professor universitário, para o qual os saberes da experiência não bastam.

A relação entre quem ensina e quem aprende e os inúmeros fatores que envolvem essa complexa relação, parece ainda estar obscura ou mesmo pouco revelada, uma vez que há pouco investimento nesta discussão e na formação didático-pedagógica dos docentes iniciantes ou veteranos (RAMALHO, 2006). O exercício da profissão docente requer uma sólida formação, não apenas nos conteúdos científicos próprios da disciplina, como também nos aspectos correspondentes a sua didática, ao encaminhamento das diversas variáveis que caracterizam a docência, sua preparação e constante atualização.

Por outro lado, consideremos a questão do ensino. É preciso reconhecer que, do ponto de vista do professor, nas atividades de ensino, se exigem conhecimentos, habilidades, atitudes mentais e disponibilidades que, em parte, diferem das exigidas a um pesquisador, no sentido estrito dessa palavra. Para ensinar é preciso saber, o que, como e quais recursos devem ser mobilizados, eleitos e justificados, portanto, trata-se de uma atividade intencional, formal com objetivos que devem ser alcançados. O exercício da profissão docente requer uma sólida formação, não apenas nos conteúdos científicos próprios da disciplina, como também nos aspectos correspondentes a sua didática, ao encaminhamento das diversas variáveis que caracterizam a docência, sua preparação e constante atualização. (RAMALHO, 2006)

Já é de conhecimento da academia que muitos bons pesquisadores não conseguem ter o mesmo nível de qualidade na docência. O que se espera dos professores, em qualquer nível



de ensino, como assinala André (2001), é que assumam com competência e responsabilidade a tarefa de ensinar, para que a maioria de seus alunos desenvolva uma atividade intelectual significativa, e aproprie-se de saberes fundamentais que possibilite sua inserção ativa e comprometida na sociedade.

Na realidade os professores desenvolvem um conjunto de funções que ultrapassa o exercício da docência. As funções formativas convencionais (ter um bom conhecimento sobre sua área específica e saber explicá-la) foram se tornando mais complexas com o passar do tempo e com o surgimento de novas condições de trabalho (massificação dos estudantes, incorporação de novas tecnologias, fragmentação das disciplinas escolares, dentre outras).

A atividade docente no cotidiano exige decisões imediatas, que passa pela relação professor-aluno, relação com o saber, por aspectos comunicacionais e afetivos de grupo, além dos racionais, em um processo de formação de pessoas. Se antes a profissão de professor calcava-se no conhecimento objetivo, no conhecimento das disciplinas, em muito semelhantes às outras profissões, hoje, apenas dominar esse saber é insuficiente, uma vez que o contexto das aprendizagens não é mais o mesmo. Ramalho (2006), Zabalza (2004) e Brzezinski (2002) apontam que para pensar o ensino como atividade profissional, não é suficiente o domínio do conteúdo, se fazem necessários outros saberes, como o conhecimento pedagógico do conteúdo, ou seja, o conhecimento de como um conteúdo se faz compreensível pelos estudantes. O trabalho docente, que se constitui e transforma-se no cotidiano da vida social, implica o professor possuir um controle e uma autonomia, mesmo que relativos, sobre o seu processo de trabalho, uma vez que organiza e dirige o espaço para o ensino. *O trabalho do professor possui uma totalidade, pois é um trabalho inteiro ainda que possa ser decomposto metodologicamente. O ato de ensinar só se realiza na totalidade* (BRZEZINSKI, 2002 p.138).

Nos cursos *stricto sensu* (mestrado ou doutorado), a formação pedagógica para o exercício da docência é desvalorizada, pois,

enfazando-se o conhecimento disciplinar, as investigações em determinado campo do saber, tornam-se insuficiente para enfrentar a articulação da docência com a pesquisa, levando a expressão tão repetida da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão a tornar-se um refrão vazio, decantado sem o exercício da crítica (GATTI, 2004. p.433).

Os desafios atuais da docência universitária requerem saberes que até então representavam baixo prestígio acadêmico, ou seja, saberes pedagógicos, alicerçados na cultura e na construção da profissionalidade docente.

Nesta direção Pimenta & Anastasiou (2002), nos alertam que nos processos de formação de professores, é preciso considerar a importância dos saberes das áreas de conhecimento (ninguém ensina o que não sabe), dos saberes pedagógicos (pois o ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano), dos saberes didáticos (que tratam da articulação da teoria da Educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas), dos saberes da experiência do sujeito professor (que

dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida). Esses saberes se dirigem às situações de ensinar e com elas dialogam, revendo-se, redirecionando-se, ampliando-se e criando. O professor universitário não se prepara para ser docente, ele se prepara para ser pesquisador, uma vez que, historicamente não existe uma preparação pedagógica para exercer a docência na universidade.

Em contribuições mais recentes Tardif (2002) e sua equipe ampliaram, através de suas pesquisas, o estudo dos saberes dos professores, no intuito de compreender melhor a profissão docente. Os autores concluem:

Os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependeriam de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão relacionados com seu trabalho. Nesse sentido os saberes profissionais são plurais, compostos e heterogêneos (...) bastante diversificados, provenientes de fontes variadas, provavelmente de natureza diferente (TARDIF apud CUNHA, 2006, p.26).

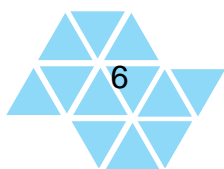
O professor vê-se numa emergência de construção de novos saberes, tendo em vista que os conhecimentos que davam sustentação a um ensino prescritivo e legitimado pelo conhecimento científico, mostram-se insuficientes devido à complexidade que compõe o cenário macroestrutural.

III – PESQUISA E ENSINO: NOVOS PARÂMETROS DA FORMAÇÃO DOCENTE

O papel da pesquisa educacional é um dos componentes centrais da ação docente. O próprio conceito de pesquisa acomoda grande variedade de atividades. No caso, ao discutir o papel da pesquisa na formação e no desenvolvimento do professor que atua na educação superior – seja na sua especialidade, seja da própria docência - parece que é necessário conceituar pesquisa, *elaborando um conhecimento que desvende processos obscuros, subjacentes, um conhecimento que lance luz sobre fenômenos, sobre uma questão, segundo algum referencial* (GATTI, 2004).

Beillerot (2001) propõe seis critérios que poderiam ser usados para estabelecer uma seleção entre atividades a serem ou não consideradas como pesquisa. Propõe que essa discriminação pode ser feita em dois níveis. O primeiro nível exigiria o preenchimento de três condições: a produção do conhecimento novo, procedimento de investigação rigoroso e a comunicação/discussão dos resultados. No segundo nível, configurariam: introdução de uma dimensão crítica e reflexão sobre as fontes, métodos de trabalho; sistematização de coleta de dados; presença de interpretações com base em teorias reconhecidas e atuais contribuindo para a elaboração de uma problemática. O autor salienta que há gêneros de pesquisa muito diversificados, daí a postura de flexibilidade.

É preciso situar a importância da relação do professor/aluno com o saber. Como conjunto de questões, a problemática da relação com o saber nos remete a uma concepção do



sujeito (que deve ser o horizonte de qualquer pesquisa sobre a relação com o saber, qualquer que seja o conhecimento estudado). Nesta relação com o saber, o papel do professor será, então, de desafiar, estimular os alunos na construção de uma relação com o objeto de aprendizagem que atenda a necessidades dos mesmos, auxiliando-os na tomada de consciência de suas necessidades, apresentadas socialmente a uma formação universitária. Isso só se fará em um *clima favorável à interação, ao questionamento, à divergência, adequada aos processos de pensamento críticos e construtivos* (PIMENTA & ANASTASIOU, 2002, p. 215).

Outro desafio na Educação Superior está relacionado com a triangulação entre a docência, a pesquisa especializada e a pesquisa sobre a ação docente. Cada um dos ângulos tem suas especificidades, como por exemplo: a pesquisa na especialidade alimentando a docência e esta sendo movida e transformada tanto pelo exercício dessa pesquisa como pelo exercício da pesquisa de sua própria ação docente, com fundamento em uma concepção sobre o pedagógico.

A formação do professor universitário não pode prescindir de uma formação em pesquisa e, até, em pesquisa de diferentes áreas que confluem em seu campo específico. Mas, simultaneamente, esse professor precisa ser alimentado com os meios que lhe permitam pesquisar sua própria prática e que propiciem a ele, seja na formação básica ou em formação em serviço/continuada, a possibilidade de agregar conhecimentos que promovam o desenvolvimento da pesquisa pedagógica para a compreensão e aperfeiçoamento de sua ação como professor (GATTI, 2004). É preciso antes de tudo, de docentes-educadores-pesquisadores engajados e comprometidos com a democratização do conhecimento e da cultura acadêmica.

O desenvolvimento profissional dos professores tem sido objeto de propostas educacionais que valorizam uma formação docente não mais baseada na racionalidade técnica, mas *“em uma perspectiva que reconhece a capacidade desses profissionais de decidir, de confrontar suas ações cotidianas com as produções teóricas”* (PIMENTA & ANASTASIOU, 2002, p.264). Schön (2001) defende esse novo paradigma como elemento fundamental destinada à mudança das práticas, através da *“reflexão na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação”*. Zeichner (1992) a partir do professor reflexivo chega ao *“professor pesquisador”*. Giroux (1988) rejeitando a tentativa de redução dos professores a meros técnicos, contrapondo-se as idéias reprodutivistas, propõe o *“professor intelectual”*. Nóvoa (2000) amplia a compreensão deste conceito e para que isto ocorra de fato, o autor considera como imprescindíveis três processos que devem se fazer presentes na formação docente: *“produzir a vida do professor (desenvolvimento pessoal), produzir a profissão docente (desenvolvimento profissional), produzir a escola (desenvolvimento organizacional)”*.

No contexto dessas novas idéias, urge como necessário e imprescindível, a mudança e inovação das práticas escolares, não mais como no princípio da racionalidade técnica, que estabelece via de regra, a tarefa que alguns pensam e outros executam. Validar essas ações requer, antes de tudo, contar com a efetiva adesão dos professores na reversão do processo vivido até hoje, esquivando-se dos controles burocráticos e técnicos das reformas educativas, a partir da compreensão que estes venham a ter sobre o processo de constituição da sua identidade profissional. Desse modo, é necessário um saber da ação docente para ensinar, uma espécie de

saber pedagógico universitário, uma vez que na ausência deste tipo de saber, o professor continuará a recorrer à experiência, à tradição, ao bom senso, ao conteúdo, ao livro didático e a sua representação a respeito do que se deve ensinar.

IV – NOVOS ESPAÇOS FORMATIVOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: O PROGRAMA DE APERFEIÇOAMENTO DO ENSINO -PAE

Os programas de pós-graduação, locus privilegiado dessa formação, tendem a priorizar a condução de pesquisas, tornando-se responsável, mesmo que não intencionalmente, por perpetuar a crença de que para ser docente basta o domínio do conteúdo ou, no caso do ensino superior, ser um bom pesquisador. A primeira perspectiva está relacionada às demandas decorrentes da conjuntura socioeconômica, necessitando de profissionais cada vez mais qualificados e com perfis de formação mais flexíveis. A segunda perspectiva está ligada à concepção original de associação entre ensino e pesquisa e ao caráter mais cultural que profissional.

No início do ano de 1999, uma medida adotada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – passou a tornar obrigatório o estágio supervisionado na docência como parte das atividades dos bolsistas de mestrado e de doutorado sob sua tutela, apontando para a necessidade de *alguma formação de caráter pedagógico* para aqueles que, realizando curso de pós-graduação, têm na atividade docente em nível superior um campo de trabalho possível. A quase ausência da formação pedagógica para o docente do ensino superior vem delegar um peso significativo ao papel da experiência na constituição da prática docente do profissional que atua nesse nível de ensino.

O equivalente a essa política de formação reside na iniciativa da Reitoria da Universidade de São Paulo em criar no ano de 1991, um Programa de Aperfeiçoamento do Ensino-PAE/USP (1), com o objetivo de aprimorar a formação dos alunos de pós-graduação nas atividades de docência universitária. Este Programa consta de duas etapas: a preliminar, denominada de “Preparação Pedagógica” e uma posterior de “Estágio em Disciplina de Graduação”, ambas com duração de um semestre letivo.

A etapa de Preparação Pedagógica (2), objeto de nossa investigação, assume em cada unidade diferentes características conforme o modelo de organização curricular que a Comissão do PAE a estrutura. Em linhas gerais esta Etapa pode ser desenvolvida através de:

- a) Uma disciplina de pós-graduação oferecendo créditos, cujo conteúdo estará voltado para as questões da Universidade e do ensino Superior.
- b) Um conjunto de conferências, com especialistas da área de Educação, condensadas num tempo menor, tendo como tema as questões do ensino Superior.
- c) Um Núcleo de atividades, envolvendo preparo de material didático, discussões de currículo, de ementas de disciplinas e planejamento de cursos, coordenadas por professores.

A Etapa de Estágio Supervisionado em Docência caracteriza-se por participação em seminários, experimentos de laboratório, estudos dirigidos e discussão de tópicos em pequenos grupos, bem como organização e participação em plantões para elucidar dúvidas e aplicação de



provas e exercícios. De acordo com a Portaria PAE GR N°3588/05 da Reitoria, o Estágio, com carga horária de 6 horas semanais é desenvolvido, exclusivamente, em disciplina de graduação.

Este texto focaliza resultados parciais referente ao Projeto “*Novos Espaços Formativos na Universidade: desafios e perspectivas para a docência superior*” no que tange à formação pedagógica do docente universitário oferecida nos Programas de Pós-Graduação (stricto sensu), por meio do PAE - Programa de Formação Pedagógica, no campus de Ribeirão Preto. Este projeto tem como objetivos:

1 - Identificar, no âmbito das unidades de ensino e pesquisa que compõem a Universidade de São Paulo/ Campus Ribeirão Preto, as modalidades de atividades de preparação pedagógica desenvolvidas pelos programas de pós-graduação (Ciências Humanas, Exatas e Biológicas), no período de 2000 a 2006.

2 - Analisar o currículo (Programas de Disciplinas) e as propostas de atividades relacionadas à etapa de Preparação Pedagógica.

3 - Investigar o sentido da profissionalidade docente com os alunos – estagiários e como os Coordenadores do Programa PAE.

O caminho metodológico a ser percorrido envolve, nesta pesquisa de cunho qualitativo (BOGDAN e BICKLEN, 1997), a análise documental de currículos (Programas de Disciplinas) referentes às atividades de Preparação Pedagógica oferecida pelos cursos de pós-graduação da USP – Campus Ribeirão Preto. Para analisar a questão da formação do professor universitário, um minucioso estudo faz-se necessário. Os aportes teóricos de autores que pesquisam na área estão sendo privilegiados. A relação entre política, sociedade, cultura e formação docente poderá ser aprofundada com as proposições teóricas de autores como Cunha (2006), Ramalho (2006), Charlot (2005), Tardif & Lassard (2005), Gatti (2004), Contreras (2002), Pimenta & Anastasiou (2002), Sacristán (2002), Zabalza (2002), Altet (2001), André et al. (2001), Beillerot (2001), Schön (2001), Morosini (2000), Nóvoa (2000), Zeichner (2000), Masetto (1998) e Giroux (1997). No decorrer da pesquisa, outros autores podem ser consultados e contribuir oferecendo outros “contrapontos” nas questões abordadas.

De acordo com essa concepção de pesquisa, a proposta de trabalho se pauta nos seguintes tópicos: Levantamento bibliográfico a respeito da temática formação de professores universitários, identidades e desenvolvimento profissional; Coleta, organização e análise dos documentos referentes aos programas de Disciplinas elaborados pelos diversos Programas de Pós-Graduação no que se refere às atividades de preparação pedagógica; Elaboração de instrumentos para coleta de dados (entrevistas) junto aos Coordenadores de Programa PAE do Campus de Ribeirão Preto; Descrição, análise fundamentada e interpretação dos dados coletados; Elaboração do relatório de pesquisa.

Os resultados iniciais apontam que há uma diversidade de programas de pós-graduação entre as unidades da Universidade ao adotarem o deliberado pelo PAE, quando de sua criação em 1998. As análises revelam: criação de disciplinas específicas para o desenvolvimento de técnicas e temas didáticos; carga horária e créditos diferenciados; acompanhamento regular das aulas na graduação envolvendo monitorias, preparação de material didático e elaboração de

projetos; programas de palestras e conferências convidados. No atual momento estamos as percepções que os alunos têm acerca profissão docente. Para isto, estamos analisando os relatórios finais dos cursos (2000 a 2006) e procedendo as entrevistas (com alunos representantes de cada curso das áreas de Ciências Humanas, Exatas e Biológicas). A análise do corpus selecionado dar-se-á a partir dos pressupostos teórico metodológicos da análise de conteúdo (Bardin, 2000), de forma que possamos identificar os elementos potenciadores que contribuem para a formação pedagógica destes alunos, futuros docentes universitários.

V – REFERÊNCIAS

ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PERRENOUD, P. et al. (2001). Formando professores profissionais. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ANDRÉ, M. P. et al. (Org). O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. Campinas: Papyrus, 2001.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2002.

BEILLEROT, J. A sociedade pedagógica. Porto: Rés, 2001.

BOGDAN e BICKLEN. Investigação Qualitativa em Educação. Porto, Portugal: Editora Porto, 1997.

BRZEZINSKI, I. Profissão Professor: Identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002.

CHARLOT, B. Relação com o saber, formação de professores e globalização. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CONTRERAS, J. A autonomia de professores. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

CUNHA, M.I. (org). Pedagogia Universitária: Energias emancipatórias em tempos neoliberais. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006.

GATTI, B. Formação do professor pesquisador para o ensino superior: desafios. In: BARBOSA, R.L. (org). Trajetórias e perspectivas de formação de professores. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

GIROUX, H. A. Os professores como intelectuais. Porto Alegre: Artmed, 1997.

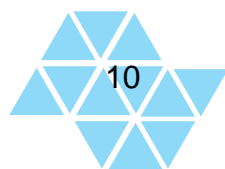
FULLAN, M; HARGREAVES, A. A Escola como organização aprendente. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MASETTO, M. (org). Docência na Universidade. Campinas: Papyrus, 1998.

NÓVOA, A. (Coord.). Os Professores e a sua Formação. Lisboa (Portugal): Dom Quixote, 2000.

PIMENTA, S. G. & ANASTASIOU, L. (Org.) Docência no Ensino Superior. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

RAMALHO, B.L. Reflexões sobre o ensino e o exercício da docência no ensino superior. ForGRAD em revista. Vitória, nº. 1, p.26-32, 2006.



SACRISTÁN, G. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S. G. & GHEDIN. Professor reflexivo no Brasil: gênese crítica de um conceito. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

SCHÖN, D. Educando o Profissional Reflexivo - um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, R.J.: Editora Vozes, 2002.

TARDIF, M & LASSARD, C. O trabalho docente. Petrópolis, R.J.: Editora Vozes. 2005.

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

ZEICHNER, K. M. Formação de Professores: contato direto com a realidade da escola. Belo Horizonte (MG): Revista Presença Pedagógica, v. 6, n. 34, p. 5-15, 2000.

(1) Diretrizes do PAE (Programa de Aperfeiçoamento do Ensino), Portaria PAE GR Nº. 3588, de 10 de maio de 2005 (DOE) de 11/5/2005.

(2) Pela Portaria da USP a Preparação Pedagógica deverá ser realizada, preferencialmente, antes do Estágio Supervisionado em Docência, permitindo-se a realização de ambas as etapas paralelamente.

O DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR: FORMAÇÃO, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

BAQUEIRO, Josana Fernandez (Faculdade de Educação da Bahia)

INTRODUÇÃO

O uso das tecnologias da comunicação e informação promove mudanças no contexto social, econômico e político, dando uma nova significação a maneira das pessoas se relacionarem, pensarem, e construir o conhecimento.

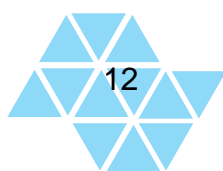
É refletindo a partir desse novo paradigma social que a Instituição educacional deve repensar o seu papel e função, pois não mais cabe perceber o espaço educacional como lugar à parte da sociedade e o conhecimento como algo estanque e descontextualizado. Essa prática, que vem se efetivando ao longo dos séculos requer um novo olhar, para que possamos refletir acerca do fazer pedagógico, concepção epistemológica, objetivando criar propostas pedagógicas que possibilitem a efetiva construção do conhecimento, contribuindo desse modo para o exercício pleno da cidadania.

Hoje a emergência de um novo paradigma nos traz a necessidade de estimular o desenvolvimento de habilidades, de atitudes de investigação, que vão de encontro com o que Paulo Freire (1988) chamou de “Educação Bancária”, onde o conhecimento era despejado e transmitido ao aluno, a quem só cabia a recepção passiva desse conteúdo.

Pensar a educação a partir de um modelo de sociedade globalizada e digital é pensar seu trabalho e intenção numa perspectiva ampla e contextualizada, onde o conhecimento é entendido como algo a ser construído pelo sujeito cognoscente. Para se superar a racionalidade técnica, ou seja, uma utilização linear e mecânica do conhecimento científico é preciso partir da análise das práticas dos professores quando enfrentam problemas complexos da vida escolar, para compreensão do modo como utilizam o conhecimento científico, como resolvem situações incertas e desconhecidas, como elaboram e modificam rotinas, como utilizam técnicas e instrumentos conhecidos.

A importância do professor nesse contexto é ímpar, ele é considerado figura estratégica no sentido da sua centralidade na constituição e funcionamento da sociedade, ocupando lugar decisivo e formativo.

E preciso cuidar do professor com seriedade e sistematicidade, para que possa dar conta de tantas expectativas depositadas sobre ele. A atual definição de professor inclina-se para o desafio de cuidar da aprendizagem, segundo Pedro Demo (2004), e não de dar aulas. Professor é quem, estando mais adiantado no processo de aprendizagem e dispondo de conhecimentos e práticas sempre renovados sobre aprendizagem, é capaz de cuidar da aprendizagem na sociedade, garantindo o direito de aprender. Professor é o eterno aprendiz.



JUSTIFICATIVA

As idéias basilares e as reflexões sobre formação continuada de professores, contidas nesse trabalho, resultam da minha trajetória na Gestão Pedagógica atendendo professores, alunos e coordenadores de cursos do ensino superior de uma Faculdade particular. Dessa experiência nasceu a necessidade de criar um espaço para formação continuada dos professores universitários da IES, pois as demandas e solicitações, depois de levantamentos realizados junto aos coordenadores, corpos discente e docente, como entrevistas, reuniões pedagógicas, encontro com lideranças estudantis, avaliação institucional durante todo o ano letivo de 2005, nos possibilitaram a reflexão para tomada de decisão, na criação de um Curso, subsidiado pela Faculdade.

O novo paradigma das sociedades emergentes pressupõe novos conhecimentos e novas formas de conhecer, investigar, aprender, ensinar e desaprender para empreender, construir e desenvolver em modalidades diferentes. A relevância e transversalidade desse novo conhecimento, que exigem novas formas de pensar, de aprender e desaprender para aprender de um modo diferente, é uma realidade que hoje oferece cada vez menos dúvidas à grande maioria das pessoas e dos povos.

Conceitos como ensino globalizado, interdisciplinaridade, participação, democracia, trabalho em equipe, abrangência, autonomia, podem acabar perdendo sua riqueza original e reduzir-se a frases feitas.

Poucas vezes ao longo da história foi tão urgente a aposta em uma educação verdadeiramente comprometida com valores de democracia, solidariedade e crítica, se quisermos ajudar cidadãos e cidadãs a enfrentar essas políticas de flexibilidade, descentralização e autonomia propugnadas. É preciso formar pessoas com capacidade de crítica e solidariedade, se não quisermos deixá-las ainda mais indefesas.

Nesse momento, devemos lançar “mão” de conhecimentos metodológicos próprios e adequados para garantir o alcance dos objetivos esperados. Todos esses aspectos levantados têm importância para a educação e envolvem diretamente o trabalho de alguns profissionais da área educacional. Assim, da necessidade de um olhar mais especializado dentro do nosso espaço educativo, nasceu a Gestão Pedagógica coordenada por uma pedagoga e que conta com o apoio de uma psicóloga.

O papel da Gestão Pedagógica é de vital importância na articulação de todas as ações da Faculdade visando proporcionar um Ensino de Qualidade, atendendo às exigências da sociedade e propondo alternativas para o mesmo. Seu intuito é de fortalecer as relações pedagógicas estabelecidas no contexto acadêmico, norteando ações junto aos Coordenadores de Cursos, Corpo Docente, Corpo Discente e os Projetos Especiais da Instituição.

Uma das idéias norteadoras da Gestão Pedagógica é a profissionalização do ensino e o trabalho docente, numa preocupação crescente com a preparação dos profissionais do ensino superior. Quem é o professor universitário hoje? Quais os seus saberes e conhecimentos? Como profissionaliza-lo? Segundo Selma Garrido (2002) embora os professores universitários tenham

muita experiência nas suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do processo de ensino e aprendizagem, que agora eles passam a ser responsáveis ao assumir a sala de aula no magistério superior.

Por assim entender a especificidade e importância do trabalho docente, acreditamos que o professor do magistério superior deve se identificar na sua ação, se implicando em todo o processo de ensino e aprendizagem, construindo a sua identidade ao construir a sua profissionalização. Todo o saber da docência é aprendido. Ser professor se aprende. A profissão de professor, como as outras, se constrói, constituindo um processo epistemológico que reconhece a docência como campo de conhecimentos específicos. Segundo Selma Garrido (2002) ser professor universitário supõe o domínio de seu campo específico de conhecimentos, mas se faz necessário os saberes pedagógicos e didáticos.

Como Gestora Pedagógica, preocupada com a formação pedagógica do quadro docente, dentro desse contexto social exposto, lançamos o Curso de Especialização em Pedagogia Universitária, na forma presencial, objetivando a formação continuada em serviço dos professores da Instituição, oportunizando momentos de reflexão e estudos para uma efetiva ação pedagógica, em maio de 2006. Nossa proposta é um Curso de Especialização que possibilite, dialeticamente, o professor desenvolver as dimensões epistemológica, pedagógica e política, levando em conta a sua experiência como profissional de uma determinada área.

O Curso de Especialização em Pedagogia Universitária, objetiva refletir sobre as identidades, modelos e dispositivos de formação de professores para atuar no contexto contemporâneo do Ensino Superior, por meio de uma matriz curricular que discuta conteúdos de forma inovadora, abrindo espaço para reflexão coletiva, pois segundo Nóvoa (1992), o trabalho de forma coletiva e compartilhada possibilita perspectivas de emancipação profissional.

A reflexão e discussão criteriosa, acerca dos aspectos didático-metodológicos, implicarão em uma resignificação e mudança de paradigma, objetivando a qualidade das aulas e do processo de ensino e aprendizagem, onde os dois atores deste processo, professor e aluno, possam estabelecer uma relação de trabalho baseada no respeito e profissionalismo.

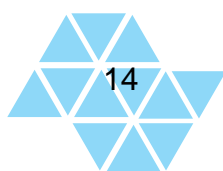
Durante o curso, os professores do quadro docente da Faculdade, deverão desenvolver habilidades específicas da área pedagógica, possibilitando uma intervenção específica no contexto da sala de aula. Espera-se que ao término do curso os professores tenham desenvolvido atitudes que alavancarão qualitativamente a formação do aluno de graduação da IES, trabalhando em total sintonia com o Projeto Político Pedagógico do curso que leciona.

OBJETIVO GERAL

O curso tem como Objetivo Geral assegurar a formação adequada e com qualidade, para a aquisição das competências pedagógicas do quadro docente da IES.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1) Identificar ações pedagógicas que auxiliem as atividades docentes na construção do conhecimento pelo aluno.



- 2) Oportunizar aos participantes uma visão crítica do sistema educacional.
- 3) Conhecer a importância do ato de planejar como instrumento norteador das ações pedagógicas.
- 4) Proporcionar reflexão acerca de conhecimentos específicos para o exercício do magistério superior.
- 5) Possibilitar ao professor uma atuação eficiente, frente às questões e desafios do processo de ensino e aprendizagem humana, por meio de mediação específica.
- 6) Refletir sobre aspectos éticos que envolvem de ato pedagógico.

METODOLOGIA

A Gestão Pedagógica fazia um trabalho junto à comunidade acadêmica, no intuito de diagnosticar possíveis intervenções pedagógicas a serem feitas na IES, para a efetiva qualidade do processo de ensino e aprendizagem. No início do semestre letivo montávamos um calendário de atividades da Gestão onde realizávamos ações com os nossos pares dentro da Faculdade a partir de reuniões periódicas com os coordenadores dos cursos de graduação (Administração, Turismo, Direito e Ciências Contábeis), reuniões com as lideranças estudantis onde eram desenvolvidas atividades sobre a importância do líder e o seu papel, Encontros Pedagógicos com o quadro docente da IES possibilitando discussões acerca de temáticas escolhidas por eles ou elencadas pela própria comunidade acadêmica, Avaliação Institucional e entrevistas individuais com os docentes objetivando traçar o perfil do nosso professor, por semestre.

As demandas que chegavam a Gestão Pedagógica deixavam claro a necessidade e urgência em investir na formação continuada dos nossos professores. Outro dado importante pesquisado por nós, da Gestão, foi o resultado das últimas Avaliações Institucionais no tocante a qualificação dos professores. Os alunos pontuavam a qualificação profissional dos seus professores, mas apontavam a “falta de didática”, evidenciando a falta de formação pedagógica dos mesmos.

Com base nesse quadro institucional que fomos tendo conhecimento e depois da autorização dos mantenedores, pois a proposta era que o curso fosse praticamente subsidiado pela IES, elaboramos um instrumento e distribuimos para os professores, no sentido de identificarmos uma possível turma para a efetivação do Curso específico de formação pedagógica. Para nossa surpresa, num primeiro momento, poucos professores atentaram para a necessidade de qualificação pedagógica para exercer o magistério superior. Assim, partimos para a divulgação de forma mais intensa do curso e conseguimos formar uma turma. Não obstante, devemos deixar claro que resistência foi grande. Com isso, para mim, fica explícita a falta de conhecimento político do ato pedagógico do referido quadro docente.

Escrevi um Projeto para o Curso segundo a Resolução CES/CNE n.º 1, de 3 de abril de 2001, compondo a matriz curricular em quatro módulos, a saber: Fundamentos da Educação, Formação Docente, Processo de Ensino e Aprendizagem e Trabalho Final. Faziam parte da nossa proposta curricular, dentre outras, disciplinas como Dificuldade de Aprendizagem,

Criatividade e Docência, Ética na Educação, Políticas de Educação Superior, Psicologia da Educação e Planejamento.

Os professores escolhidos e convidados para ministrar as aulas para os professores da IES são professores de Universidades e Faculdades, todos com formação pedagógica e vasta experiência no exercício do Magistério Superior. Foi realizada uma reunião com todos os professores que aceitaram a proposta de lecionar no Curso para alinhar as expectativas da IES e da Gestão Pedagógica, bem como os nossos objetivos, perfil do nosso quadro docente e o que eles esperavam do curso.

A estimativa é que o curso tenha um prazo de duração 18 meses para cumprimento dos créditos das disciplinas. Além deste prazo, o participante terá mais 90 (noventa) dias para a apresentação do Artigo Científico. As aulas foram distribuídas conforme calendário previamente estabelecido pela Gestão.

A metodologia do processo de ensino e aprendizagem busca fortalecer a integração teoria e prática valorizando a experiência prévia do aluno. As aulas serão trabalhadas por meio de leituras, exposições, discussões e dinâmicas num contexto interdisciplinar. Será promovida a articulação teórica vivencial, a partir da contextualização dos temas enfocados, visando à formação da Construção do Conhecimento.

O trabalho proposto tem como base os estudos teóricos desenvolvidos em articulação com as temáticas das disciplinas centrais do currículo e voltadas para uma prática de pesquisa-ação. Para tanto serão utilizadas como estratégias metodológicas aulas dialógicas, seminários, debates, atividades programadas, e outras quaisquer ancoradas ao desenvolvimento de um trabalho de cooperação e interatividade que venham favorecer por um lado a uma atitude de investigação constante do cotidiano e por outro a produção de conhecimentos.

O trabalho será elaborado numa perspectiva interdisciplinar e global, voltada para três dimensões, a pessoal, a profissional e a política e numa relação de interdependência propõe-se uma práxis cujo objetivo se manifeste por meio da transformação das condições da realidade.

Emergindo deste parâmetro entende-se que competências e habilidades tais como, construção do conhecimento, valorização das linguagens, empreendimentos de projetos, produção de pesquisa, planejamento, produção de materiais metodológicos diversos, soluções criativas para os encaminhamentos educativos devam se constituir o eixo que possibilite o desenvolvimento de um trabalho ético profissional, de “fazer” pedagógico integrado.

ACOMPANHAMENTO / AVALIAÇÃO

O acompanhamento proposto visa identificar aspectos da prática pedagógica diária que tenham sido revisitadas pelos professores. A Gestão se propôs a acompanhar junto aos professores que estão lecionando no Curso de Especialização o caminhar da turma durante as aulas de cada disciplina, solicitando do mesmo um relatório de avaliação do processo com base em critérios estabelecidos, que nos possibilitarão uma análise da turma como um todo e de cada

professor.

A avaliação da aprendizagem proposta tem uma perspectiva dialógica enquanto processo e prática de investigação, num movimento constante de ação-reflexão-ação, onde alunos e professores buscam o crescimento integral do indivíduo no percurso da construção do conhecimento.

Tal perspectiva exigirá de ambas as partes a ruptura de um modo de pensar a avaliação no modelo behaviorista, de quem ensina e quem aprende, para um movimento dinâmico que ultrapasse o tradicional percebendo que a aprendizagem não se dá por meio desta relação, mas segundo Luckesi (2001), o princípio básico é auxiliar o educando no seu processo de aprendizagem, subsidiando a sua melhoria e crescimento, “cria a base para a tomada de decisão, que é o meio de encaminhar os atos subseqüentes na perspectiva da busca de maior satisfatoriedade nos resultados” (p.175).

Durante o transcorrer de cada disciplina, o docente deverá realizar avaliações sobre os temas tratados e/ou textos indicados, a fim de diagnosticar o nível de aprendizagem de cada participante.

- A avaliação da aprendizagem de cada disciplina deve ser feita mediante a: trabalhos, provas, seminários e/ou estudos de casos, artigos científicos, resenhas.
- A todos os trabalhos e/ou provas serão estabelecidas notas numéricas numa escala de 0 (zero) a 10 (dez), de acordo com as normas da instituição.
- A média de aprovação em cada disciplina é 7,0 (sete).
- Haverá ao término de cada disciplina uma avaliação da mesma e do professor, feita pelos alunos, por meio de formulário específico fornecido pela IES.

A Faculdade emitirá o certificado Especialização em Pedagogia Universitária ao participante que obtiver:

- Freqüência Mínima de 75% (setenta e cinco por cento) em cada disciplina.
- Nota mínima de 7,0 (sete inteiros) em cada disciplina e no trabalho final de curso.

O trabalho será um Artigo Científico, devendo ser entregue, dentro do prazo de 90 (noventa) dias, após a conclusão dos créditos.

Para orientação na elaboração do Artigo Científico, indicaremos os próprios professores das diversas disciplinas estudadas.

RESULTADOS ESPERADOS

Entendendo como necessidade prioritária a qualificação permanente dos professores, oferecemos um curso de especialização objetivando desenvolver habilidades específicas do exercício consciente da docência superior, tais como:

- Capacidade de estabelecer diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento.

- Capacidade de identificar problemas sócio-culturais e educacionais propondo respostas criativas às questões da qualidade do ensino e medidas que visem superar a exclusão social.
- Capacidade de desenvolver metodologias e materiais pedagógicos adequados à utilização das novas tecnologias na educação.
- O domínio de competências teórico-práticas necessário ao professor universitário possibilitando interlocuções com os referenciais teóricos do currículo.
- A reflexão sobre a importância do compromisso ético de atuação profissional em consonância com os parâmetros democráticos da vida em sociedade.
- Analisar os componentes do processo de ensino e aprendizagem numa perspectiva crítica, fornecendo elementos teórico-metodológicos para o planejamento, execução e avaliação das atividades docentes, possibilitando e (re) significando a prática pedagógica.
- Reconhecer a importância do processo de planejamento na sistematização do ato pedagógico.
- Desenvolver estudos sobre planejamento de ensino enquanto ato político-pedagógico, a fim de auxiliar a sua atuação de forma clara e precisa, visando atingir os objetivos previstos.

CONHECENDO ALGUNS RESULTADOS

Ao final do semestre letivo de 2006.2 já podíamos observar algumas mudanças no comportamento, em sala de aula e nas relações estabelecidas com os seus alunos, entre alguns professores que estavam no Curso. Já ouvíamos algumas falas bem pontuais dos graduandos sobre determinadas disciplinas que estavam propondo atividades “diferentes”. Essas mudanças ocorreram com maior intensidade no curso de Direito. Infelizmente os professores dessa área eram a minoria no Curso de Especialização, mas as mudanças, mesmo que pequenas e tímidas, já estavam de fato acontecendo. Talvez o que nos possibilitou a observar estes fatos tenha sido o nosso olhar mais sensível, pois a cada fato, a cada situação observávamos com maior atenção as falas e a postura dos professores e alunos, bem como todos que estavam envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, ou talvez porque este é um curso que tem uma das maiores carências na formação pedagógica dos seus professores. Assim, qualquer mudança é vista e percebida mais rápido.

Foi com alegria, de educadores que sonham e lutam por um ensino de qualidade, que recebemos pedidos de alguns professores com interesse em participar de disciplinas específicas no Curso de Pedagogia Universitária. Alguns evidenciavam saber o que estava sendo discutido e tratado no Curso. Foram muito bem recebidos. Percebemos em duas reuniões pedagógicas, com a totalidade do quadro docente da IES, que alguns professores que estavam no Curso já apresentavam uma postura diferente, como por exemplo: procuravam identificar o que o aluno já sabe, estabeleciam boa comunicação (fala clara e escuta sensível), agiam de acordo com condições e características específicas do grupo de alunos, estimulavam os alunos

a aprender, a pensar e a trabalhar em grupo.

Outro aspecto importante é a questão do espaço coletivo que foi se formando ao longo das disciplinas do curso. Os professores estão utilizando a sala de aula do Curso de Especialização para socializarem, discutirem e analisarem questões, problemas, práticas e metodologias que se deparam diariamente em suas salas de aula nos cursos de graduação. Este espaço em muitos momentos me remete a idéia de Freire (2007) quando fala em Círculos de Cultura: “Em lugar de professor, com tradições fortemente “doadoras”, o Coordenador de Debates. Em lugar de aula discursiva, o diálogo. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o participante do grupo.”.

Ainda contamos com grande resistência por parte do quadro docente com relação à formação pedagógica. Também não podemos dizer que os objetivos propostos tenham sido todos alcançados. Entretanto a experiência mostra a necessidade de cada profissional se perceber professor e se implicar no processo do qual passa a ser responsável: a formação de cidadãos e profissionais responsáveis pela construção de nossa sociedade.

REFERÊNCIAS:

DEMO, Pedro. Professor do futuro e reconstrução do conhecimento. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes; 2004.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra Educação, 1988.

FREIRE, Paulo. Educação como Prática da Liberdade. 30. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2007.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da Aprendizagem Escolar. 11. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

MORAES, Maria Cândida. O Paradigma Educacional Emergente. 10. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2004.

NÓVOA, Antônio. Os Professores e sua formação. Lisboa: D. Quixote, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido. Docência no Ensino Superior. São Paulo: Cortez, 2002.

TARDIF, Maurice. Saberes Docentes e Formação Profissional. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

OFICINA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS: ANÁLISE DE UM PROCESSO DE INTEGRAÇÃO DE DOCENTES DO CAMPUS DE BOTUCATU, UNESP

NISHIDA, Silvia Mitiko; ROCHA, Guaracy Tadeu; BRAGA, Eliana Mara; ABBADE, Joélcio Francisco; FERREIRA, João Carlos; SARTORI, José Roberto; SILVA, Magali Ribeiro da; REIS, Marília F. de C. Tozoni; CAMPOS, Luciana Maria Lunardi; RODRIGUES, Eliana Curvelo; FORESTI, Miriam Celí Pimentel Porto (UNESP).

INTRODUÇÃO

Na Universidade, de modo geral, predomina a metodologia de ensino tradicional ou as aulas expositivas onde o aluno não é estimulando a ele próprio construir o conhecimento. O professor é o transmissor do conhecimento organizado e o aluno, um receptor geralmente passivo. Dessa forma, o aluno não é capacitado a problematizar ou relacionar as informações acadêmicas com a sua própria experiência e a realidade em seu entorno. Isso acontece porque uma significativa parcela dos docentes contratados pela Universidade, que são competentes pesquisadores, não teve qualquer formação pedagógica em nível de graduação (cursos de Licenciatura) ou pós-graduação. Esses desconhecem as diferentes ferramentas e processos de como o conhecimento pode ser construído em sala de aula assim como a função do projeto pedagógico de um curso. Além disso, para a grande maioria não é visível a necessária articulação entre a pesquisa, ensino e a extensão universitária e apresentam dificuldades na hora de lidar com o processo de avaliação do ensino e da aprendizagem. Se o fazem é de forma empírica ignorando as metodologias pedagógicas. Diagnosticada tal problemática no âmbito das unidades universitárias da UNESP a Pro-Reitoria de Graduação (PROGRAD) implantou um programa de melhoria contínua da formação docente denominado “*Oficinas de estudos pedagógicos: um projeto institucional de formação contínua de docentes da UNESP*” em que conteúdos sobre os Fundamentos, a Epistemologia e a Metodologia do Ensino Superior são estudados. Os docentes interessados em sua formação pedagógica e que queiram articular teoria e prática pedagógica, numa abordagem reflexiva e contextualizada foram convidados a cursarem uma oficina de estudos

pedagógicos semi-presencial. Nesse curso de imersão capacitaram-se articuladores e mediadores das diferentes unidades universitárias cuja missão seria a de multiplicar as oficinas pedagógicas em suas respectivas Unidades. O campus universitário de Botucatu é formado de quatro unidades: Instituto de Biociências (IB), Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia (FMVZ), Faculdade de Medicina de Botucatu (FMB) e Faculdade de Ciências Agrônômicas (FCA).

Objetivo do trabalho: analisar o processo e o resultado da implantação das Oficinas de Estudos Pedagógicos no Campus da UNESP de Botucatu.

ORGANIZAÇÃO ESTRATÉGICA PARA O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO

Os articuladores e mediadores das respectivas unidades e responsáveis pela administração do programa, propuseram uma estratégia que favorecesse tanto ações envolvendo, simultaneamente, os docentes das quatro unidades universitárias como aquelas que respeitassem as particularidades de cada uma. Como parte do processo os articuladores de cada Unidade recorreram à assessoria de docentes do Departamento de Educação do IB ou de assessoria existente na própria Unidade onde juntos planejaram e decidiram ações e dividiram as tarefas para a implementação. Uma das gestoras do Programa facilitou as ações conjuntas e decidiu-se que, em princípio, cada Unidade administraria uma oficina constituída de 30 horas de atividades presenciais e mais 60 horas de atividades à distância utilizando o ambiente TelEduc com a conclusão acadêmica prevista em 12 meses. As atividades presenciais seriam constituídas de um conjunto de 8 palestras (“Ciclo de Palestras sobre a Educação Superior”) distribuídas mensalmente com duração de 2 horas e para todo o grupo de mediadores e abertas a comunidade docente do campus. O restante da carga horária presencial seria complementado por atividades presenciais específicas para cada Unidade. Na divisão de tarefas a viabilização de cada palestra ficou sob a responsabilidade dos articuladores de cada unidade que tomaram providências referentes à divulgação, local, transporte do palestrante, hospedagem, documentação, etc. A ação conjunta somou os serviços técnicos das quatro Unidades facilitando o processo de documentação de todo o evento através da vídeo-filmagem digital de cada palestra em DVD e a sua transmissão ao vivo através da Internet (NEAD-TI’s, FMB); documentação fotográfica (SAEPE, IB); criação e a manutenção de uma

homepage da das oficinas pedagógicas no Campus (STI, IB) e a reportagem sobre o ciclo de palestras oficinas pela assessoria de imprensa do IB.

RESULTADOS E DESDOBRAMENTOS

Respeitadas as peculiaridades, as oficinas de cada Unidade ficou como se apresenta abaixo:

Tabela 1 Distribuição da carga horária entre atividades presenciais e à distancia das oficinas pedagógicas do Campus de Botucatu.

Unidade	Atividades presenciais		Atividade à distância	Fase das oficinas
	Específicas	Conjuntas		
FMB	45 horas mensal	18 h Ciclo de palestras	60 horas	Em andamento
FCA	30 horas Intensivo		60 horas	Em andamento
FMVZ	30 horas Intensivo		60 horas	Em andamento
IB	45 horas Mensal		46 horas	Concluído

Já Tabela 2 mostra o quadro de docentes inscritos nas oficinas de cada unidade.

Tabela 2 Relação de unidades universitárias do campus de Botucatu e os respectivos números de docentes, os que se inscreveram nas respectivas oficinas pedagógicas e a respectiva porcentagem (%), número de articuladores e de mediadores e os cursos de graduação beneficiados.

Unidade	Corpo Docente			Mediadores e articuladores	Curso de graduação
	No Total	Inscritos na Oficina	(%)		
FMB	260	21	8,1	13	Medicina Enfermagem
FCA	89	3	3,4	2	Agronomia Engenharia Florestal
FMVZ	69	14	20,3	5	Medicina Veterinária Zootecnia
IB	157	32	20,4	9	Biologia Licenciatura Biologia Bach e Licenciatura Biomédicas Nutrição Física Médica

A adesão voluntária mostrou-se tímida revelando o quanto a valorização do ensino na Universidade é desprestigiada. De qualquer forma, a realização do Ciclo de Palestras além de ser inédita no Campus de Botucatu, testou a capacidade de organização, otimização de custos e benefícios e pode-se constatar que há uma possibilidade real de integração entre as 4 Unidades de ensino do Campus. A divulgação de cada palestra foi realizada amplamente convidando-se todos os docentes do Campus, inclusive os professores não inscritos nas oficinas por meio de mala direta. Em cada chamada e em cada palestra as logomarcas das quatro unidades eram reunidas para fortalecer a idéia de que a prática pedagógica nos deveria manter integrados. A

Tabela 3 mostra o cronograma de palestras executado e que atendeu aos três eixos que fundamentam o ensino superior que começou em setembro de 2006 e terminou em junho de 2007:

Apresentação do Projeto de Oficinas Pedagógicas da Unesp Casa da Arte – FMVZ	Adriana Chaves UNESP_Bauru
Universidade: função social ANF do IB	Valdemar Sguissardi Univ. Metodista de Sorocaba
Ciência em Transição: Paradigmas, Projeto Pedagógico e Inovação Curricular Casa Da Arte – FMVZ	Adriana Josefa Ferreira Chaves UNESP-Bauru

Tabela 3 Relação de palestras e de convidados que compuseram o Ciclo de Palestras sobre o ensino superior realizado no campus de Botucatu.

Ação de planejamento ao plano de aula ANF do IB	DESDOBRAMENTOS Maria da Gloria Minguili UNESP-Bauru
Processos Grupais Auditório da FCA	José Roberto Tozoni Reis UNESP- Botucatu
Recursos Técnicos de Comunicação em Sala de Aula Auditório da FMB	Miriam Celi Pimenta P. Foresti UNESP-Botucatu
Avaliação da aprendizagem e do ensino Casa da Arte - FMVZ	Silvana Aparecida Gregório Vidotti UNESP-Marília
	Marília F.de C.Tozoni Reis UNESP-Botucatu

Vejam os registros fotográficos do evento no Apêndice. Após os direitos autorais de cada palestra serem formalmente registrados para a divulgação, o NEAD-TI's da FMB produzirá, sob a direção dos articuladores e dos assessores uma coletânea de palestras em DVD que

será utilizada em outras oficinas do Campus da Universidade.

A realização das oficinas pedagógicas no Campus produziu desdobramentos concretos que deve refletir nas salas de aula:

- 1) realização de duas oficinas específicas sobre avaliação do ensino-aprendizagem na FMB (segundo semestre de 2006) e FMVZ (primeiro semestre de 2007);

2) ainda na FMVZ, realizou-se a semana de atividade integrativa dentro do curso de Medicina Veterinária quando as aulas formais foram suspensas para se exercitar um processo de problematização de doenças veterinárias envolvendo os alunos de todos os anos do curso.

3) no IB, estão previstas a continuidade do processo com a realização de outras oficinas pedagógicas complementares sobre o processo e técnicas de avaliação do ensino e da aprendizagem; processos grupais; recursos técnicos de comunicação em sala de aula e a articulação do projeto pedagógico com o plano de ensino e o plano de aula. Além disso, serão propostas ações coordenadas nos conselhos de classe e nos quatro conselhos de Cursos do Instituto de Biociências e de estabelecer um compromisso da Unidade na articulação das atividades de ensino com a extensão universitária.

4) Ao nível do Campus, manter unidos os docentes das quatro Unidades através de um fórum que promova outras atividades de integração, especialmente visando a integração de conteúdos. De fato, o corpo docente do IB ministra as disciplinas de conteúdo básico para cinco cursos de graduação do Campus (Agronomia, Zootecnia, Medicina Veterinária, Enfermagem e Medicina Humana). Em contrapartida, vários especialistas de outras Unidades ministram disciplinas nos cursos próprios do IB (Biologia, Ciências Biomédicas, Nutrição e Física Médica). A dicotomia ilusória entre básico e aplicado precisa ser superada como se fosse possível dissociar a relação entre os conceitos de saúde e doença; ou a biologia da reprodução e a produção animal; ou a fisiologia da digestão fermentativa e produção de forrageiras.

OFICINAS PEDAGÓGICAS COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DOCENTE: A PROBLEMATIZAÇÃO DA PRÁTICA

Silvia Mitiko Nishida; Guaracy Tadeu Rocha; Luciene Maura M. Serra;
Maria Dalva Cesário; Lucia Regina Machado da Rocha; Mirtes Costa;
João Manuel G. Candeias; Assunta Maria M. da Silva;
Luiz Roberto H. Bicudo; Marília F. C. Tozoni-Reis;
Miriam Celí Pimentel Porto Foresti (UNESP).

INTRODUÇÃO

São diferentes as razões pelas quais temos hoje, nas universidades – particularmente nas universidades públicas – a supervalorização das atividades de pesquisa e a secundarização das atividades de ensino e extensão. A formação dos professores do ensino superior nos cursos de pós-graduação nos quais, geralmente, se completa a formação dos professores pesquisadores, privilegia a pesquisa e desvaloriza as atividades de ensino. Essa situação pode ser percebida não só pela análise das propostas curriculares dos cursos de pós-graduação e pelas críticas referentes à competência didático-pedagógica dos professores pelos seus alunos, mas, principalmente, pela análise do discurso oficial e cotidiano dos coordenadores e professores dos cursos de mestrado e doutorado, nos quais, pelo menos do ponto de vista formal, formam-se os professores das universidades públicas.

Por outro lado, as atividades docentes, centradas na pesquisa, quando se referem ao ensino expressam uma expectativa com relação à formação pedagógica dos pesquisadores/professores que se relacionam muitos mais às competências didático-metodológicas da prática educativa em sua dimensão técnica do que a uma formação mais ampla e reflexiva. Constatamos que, na Universidade, onde se produz conhecimento pedagógico suficiente para avançar as práticas educativas, de um modo geral, predominam os procedimentos tradicionais de ensino que não levam em conta a possibilidade de envolver os alunos no processo de apropriação de conhecimentos. Convivemos ainda, por mais que tudo isso já tenha sido pensado, analisado, discutido e superado, do ponto de vista da produção dos conhecimentos pedagógicos, com uma prática educativa em que os professores são considerados como meros transmissores de conhecimentos pré-estabelecidos – conhecimentos muito mais próximos à idéia de informação por transmissão mecânica de conteúdos - e os alunos são considerados receptores passivos dessas informações: desta forma, a memória, muito mais do que a reflexão do pensamento é a atividade intelectual deles solicitada. Dessa forma, os alunos não são estimulados a processar os conhecimentos acadêmicos, relacionando-os entre si e com a realidade, no sentido da construção de conhecimentos significativos para sua formação humana e profissional.

Sabemos que uma significativa parcela dos docentes pesquisadores não teve qualquer formação pedagógica em nível de graduação ou pós-graduação, cuja lacuna também não é superada pela busca por formação pedagógica durante o desenvolvimento da carreira docente. Desta forma, esses professores desconhecem praticamente todos os elementos do processo pedagógico, desde os fundamentos da educação e do ensino, do sentido político-pedagógico do ensino universitário na sociedade brasileira, da articulação entre o ensino a pesquisa e a extensão universitária, da função do projeto pedagógico do curso nos quais atuam, das diferentes explicações teórico-práticas para os processos de aprendizagem dos alunos universitários, das diferentes metodologias e processos de organizar a apropriação do conhecimento na situação de ensino, das funções e possibilidades para lidar com a avaliação do processo de ensino-aprendizagem (UNESP, 2005; PIMENTA & ANASTASIOU, 2002).

Toda esta situação tem sido percebida por professores, alunos e gestores das universidades. Algumas estratégias para o enfrentamento destes problemas têm sido empreendidas em diferentes instituições. Sensível a tal situação no âmbito das unidades universitárias da UNESP, a Pró-Reitoria de Graduação - PROGRAD - implantou um programa de melhoria contínua da formação pedagógica denominado “*Oficinas de estudos pedagógicos: um projeto institucional de formação contínua de docentes da UNESP*” (UNESP, 2005). A idéia central foi criar um programa de formação pedagógica para os professores organizado e realizado pelos seus próprios pares. Assim, os docentes interessados em contribuir para a disseminação da discussão da prática pedagógica dos professores das diferentes unidades foram convidados a participarem de uma oficina de estudos pedagógicos organizada para diferentes grupos de professores da UNESP. Essa “atividade de imersão” deu início à preparação de **articuladores** e **mediadores** cuja principal tarefa foi a de multiplicar as oficinas pedagógicas em suas respectivas Unidades. Os principais temas de formação inicial desses agentes formadores, considerados pela proposta institucional como três eixos norteadores, foram: os fundamentos da educação no ensino superior, as questões de epistemologia que dizem respeito aos profissionais em formação e as questões relacionadas à metodologia de ensino na universidade. A próxima etapa de organização do programa de formação foi sua inserção nas diferentes unidades da UNESP (1).

Este artigo tem como objetivo analisar o processo e o resultado da implantação das Oficinas de Estudos Pedagógicos no Instituto de Biociências do Campus de Botucatu como contribuição do grupo de articuladores e mediadores desta unidade para a continuação (e reconstrução) do processo de formação pedagógica dos professores, iniciado pela PROGRAD.

NOSSO PONTO DE PARTIDA

Partindo do pressuposto que a formação dos professores diz respeito a um processo de construção permanente configurado pelo desenvolvimento profissional, pelos saberes profissionais e pela reflexão sobre a prática, os docentes articuladores e mediadores que assumiram a responsabilidade de iniciar as Oficinas Pedagógicas em sua unidade tomaram a decisão de organizar-se como um grupo de estudos para aprofundar algumas das questões da

formação pedagógica dos professores seus pares.

Neste sentido, fundamentamo-nos no conceito de desenvolvimento profissional de Garcia (1999), que dá destaque para o caráter processual deste desenvolvimento, trazendo, para isso, a idéia de evolução e continuidade em contraponto com a idéia de que a formação dos professores nos cursos de graduação prepara esses sujeitos para o desenvolvimento profissional que encontramos nas propostas fundamentadas na lógica formal. Conceber a formação contínua e permanente dos professores do ensino superior implica na compreensão que seus saberes profissionais são elaborados durante seu desenvolvimento profissional, ou seja, a preparação do professor não se esgota no momento de formação inicial nos cursos de graduação, seja nos cursos de licenciatura ou nos cursos de pós-graduação,

Esse foi o fundamento das discussões acerca da compreensão da proposta de formação em que os articuladores e mediadores do processo foram também professores dos mesmos cursos dos professores em formação. Nossas discussões iniciais identificaram como ponto de partida uma concepção de formação em que a construção da prática pedagógica foi compreendida como um processo e o professor em formação foi compreendido como o professor reflexivo (ZEICHNER, 1993; NÓVOA, 1997; ALARCÃO, 2001) cujo processo de ação-reflexão-ação destaca a integração radical entre teoria e prática.

Essas preocupações centrais levaram-nos a refletir sobre o papel da universidade, contexto da formação e desenvolvimento profissional de todos os professores participantes do processo. Isso significa dizer que, entre todos os temas que exigiam um posicionamento teórico do Grupo de articuladores e mediadores, o ensino superior e a universidade ocuparam papel de destaque. A compreensão da qualidade da universidade pressupõe a reflexão sobre a relação entre universidade e sociedade: demanda social, formação humana, formação profissional, formação e exigências do mercado mundial globalizado, etc. Assim, o processo de formação dos professores que aqui relatamos teve como ponto de partida a compreensão de que o papel da universidade e sua responsabilidade com relação às demandas sociais tem perspectiva de transformação social, de formação crítica e competente: formação profissional compreendida de forma ampla, de formação humana (PIRES e TOZONI-REIS, 1999).

No entanto, reconhecemos que função histórica da universidade na produção do conhecimento e na formação profissional, inseridas no modelo de desenvolvimento hegemônico tem caráter econômico: *a ciência e a tecnologia tornaram-se forças produtivas, deixando de ser mero suporte do capital para se converter em agente de sua acumulação* (CHAUÍ, 2001). Nos países em que a produção científica e tecnológica é responsabilidade principalmente, ou até exclusivamente, das universidades públicas, essa situação é ainda mais evidente. Numa sociedade desigual, os bens materiais e culturais são desigualmente distribuídos, a tendência historicamente confirmada, mostra que os mais ricos têm mais poder político e mais poder de pressão sobre o Estado. Ao produzir conhecimento necessário ao desenvolvimento tecnológico a universidade pública também sofre esta pressão. Portanto, ao atender às demandas oriundas da sociedade sem analisá-las, problematizá-las, a universidade fortalece o círculo vicioso da concentração de bens (materiais e culturais) e de poder.

Assim, a formação dos professores do ensino superior tem de partir da problematização do próprio ensino superior que, na universidade, exige contextualização histórica, política, econômica e social. Destaquemos, no que nos indica Maseto (2006, p.17) sobre as linhas de ação para a formação destes professores, aquilo que diz respeito à formação no exercício da prática docente:

- Formação profissional simultânea com a formação acadêmica por meio de um currículo dinâmico e flexível, que integre teoria e prática, numa outra organização curricular que não aquela que acena apenas para o estágio.
- Revitalização da vida acadêmica pelo exercício profissional.
- Desestabilização dos currículos fechados, acabados e prontos.
- Dimensionamento do significado da presença e das atividades a serem realizadas pelos alunos nos cursos de graduação das faculdades e universidades.
- Ênfase na formação permanente que se inicia nos primeiros anos de faculdade e se prolonga por toda a vida.

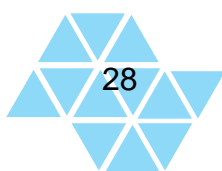
Então, nesta perspectiva, o marco referencial que elegemos para a construção da atuação do Grupo de articuladores e mediadores da proposta de formação aqui relatada foi a reflexão dos professores sobre sua própria prática, como um processo de re-significar a prática pelo contato e processamento coletivo de elementos teóricos do processo pedagógico que todos estão implicados, mesmo que diferentemente não permitindo a busca de solução imediata dos problemas trazidos, mas exigindo a reflexão como procedimento básico.

Tomamos, como ponto de partida dessa formação, crítica e reflexiva, na perspectiva das experiências docentes inovadoras, o que nos propõe Cunha (2001, p.132):

- Ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender e/ou com os procedimentos acadêmicos inspirados nos princípios positivistas da ciência moderna.
- Gestão participativa, por meio da qual os sujeitos do processo inovador sejam protagonistas da experiência, desde a concepção até a análise dos resultados.
- *Reconfiguração de saberes*, com a anulação ou diminuição das clássicas dualidades entre saber científico/saber popular, ciência/cultura, educação/trabalho, etc.
- *Reorganização da relação teoria/prática*, rompendo com a clássica proposição de que a teoria precede a prática, dicotomizando a perspectiva globalizadora.
- *Perspectiva orgânica* no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida.

ORGANIZAÇÃO ESTRATÉGICA PARA A IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NO INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS

O campus universitário de Botucatu é formado de quatro unidades: Instituto de Biociências (IB), Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia (FMVZ), Faculdade de Medicina



de Botucatu (FMB) e Faculdade de Ciências Agrônômicas (FCA). Os articuladores e mediadores dessas unidades, responsáveis pela organização das atividades do programa de formação pedagógica, definiram implantá-lo por meio de oficinas pedagógicas que articulassem atividades presenciais comuns aos docentes participantes de todas as unidades com outras, peculiares a cada Unidade. Isso demandou um planejamento coletivo na forma de um Ciclo de Palestras, de periodicidade mensal, que contemplassem os três eixos norteadores da proposta e respondesse também a algumas expectativas dos grupos de articuladores e mediadores:

Apresentação do Projeto de Oficinas Pedagógicas da UNESP.

Universidade: função social.

Ciência em transição: paradigmas, projeto pedagógico e inovação curricular.

Construção do conhecimento no processo ensino-aprendizagem.

Metodologia de Ensino;

Ação de planejamento: do projeto pedagógico ao plano de aula.

Processos Grupais;

Recursos técnicos de comunicação em sala de Aula;

Avaliação da aprendizagem e do ensino (2).

O grupo de articuladores e de mediadores do Campus teve a assessoria docentes do Departamento de Educação do IB, uma delas mebor da Comissão Gestora do programa coordenado pela PROGRAD. Decidimos, em principio, que o programa de formação pedagógica dos professores do campus de Botucatu seria constituída de 30 horas de atividades presenciais sendo 21 horas destinadas para o “Ciclo de Palestras sobre a Educação Superior” mais 24 horas em oficinas que tinham como objetivo o aprofundamento dos temas tratados nas palestras. Além disso, foram programadas 60 horas de atividades de formação à distância utilizando o ambiente TelEduc. As Oficinas Pedagógicas do IB foram propostas para serem executadas ao longo de setembro 2006 a julho de 2007.

No Instituto de Biociências em Botucatu, os dois articuladores e os sete mediadores que participaram do curso de imersão promovido pela PROGRAD apresentaram à direção da Unidade o programa desenvolvido, solicitando sua colaboração na implantação e multiplicação da formação pedagógica dos demais professores. Em seguida, convidaram os membros dos Conselhos de Cursos de Graduação em Ciências Biológicas, Ciências Biomédicas, Nutrição e Física Médica, como também a Comissão de Ensino e os chefes dos 13 Departamentos para uma reunião de apresentação da proposta, que reuniu cerca de quarenta docentes. As primeiras reações de dúvida e de desconfiança por parte de alguns dos presentes na reunião confirmaram a desvalorização das atividades de ensino quando comparada as de pesquisa.

Por outro lado, os mediadores e de articuladores sentiram necessidade de aprofundamento para melhor apropriação dos conteúdos dos eixos teóricos, principalmente no que dizia respeito à formação teórica e ao processo de operacionalização das oficinas pedagógicas, solicitando a assessoria de uma docente do Departamento de Educação da própria Unidade. Depois de definido o cronograma do “Ciclo de Palestras sobre o Ensino Superior no Campus de Botucatu” (Quadro 1), iniciaram-se as reuniões periódicas com a assessoria pedagógica: antes

de cada palestra, o grupo de articuladores e de mediadores discutia questões teóricas relacionadas ao tema e planejava qual seria a dinâmica das oficinas presenciais com os professores que se inscreveram no programa, que ocorria sempre após as palestras.



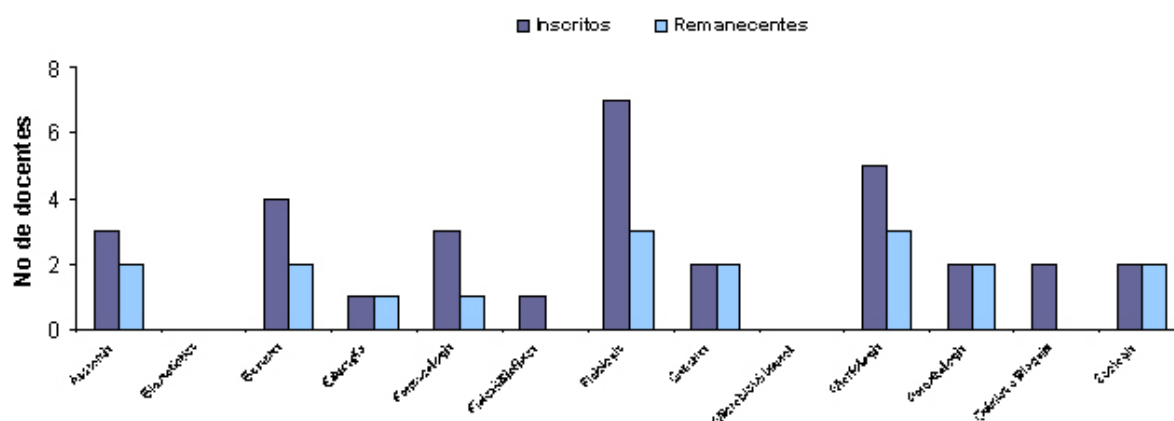
Os professores foram divididos, inicialmente, em três grupos de oito a dez participantes. Ao todo, ocorreram dez encontros-oficinas com a duração de 2 horas em média. Nessas oficinas os mediadores estimulavam a reflexão do tema da palestra trazendo para a discussão a realidade de ensino vivenciada pelos professores participantes. Além disso, em cada módulo sugeríamos uma atividade a distância no ambiente TelEduc ou, alternativamente, um filme relacionado ao tema era assistido por mediadores, articuladores e professores que contavam com a mediação, para a discussão, da assessora pedagógica.

Os dois articuladores, além de participarem das reuniões teóricas com o assessor pedagógico, tiveram também a função de organizar a infra-estrutura necessária para o processo de operacionalização das atividades. Os mediadores, por sua vez, assumiram o papel de multiplicadores, sendo referência contínua do processo de formação para os professores participantes.

O PROCESSO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

As inscrições dos docentes interessados nas Oficinas Pedagógicas do IB - OP-IB - foram realizadas em ambiente virtual através do *site* da PROGRAD. Inscreveram-se 32 docentes do IB (20,38% dos 157). Dos 13 departamentos da unidade, 11 tiveram docentes inscritos (Figura 1) e, até o final do programa, registrou-se a desistência de 14 professores (43,8%), sendo que a dificuldade em conciliar as atividades das OPs com as demais atividades docentes foi a principal justificativa para essa desistência. Com isso, os professores participantes foram re-arranjados em dois subgrupos.

Figura 1 Número de docentes de cada departamento inicialmente inscrito e ao final do curso.



Dentre as expectativas individuais dos professores, discutidas no primeiro encontro presencial, destacam-se a “necessidade de formação pedagógica para o exercício docente” e a “motivação em inovar a prática pedagógica”. A preocupação em problematizar as expectativas dos participantes do processo de formação pedagógica relacionam-se à importância da identificação das diferentes representações dos professores em formação sobre suas próprias práticas pedagógicas como ponto de partida para um trabalho de reflexão crítica sobre elas e de sua reconstrução permanente. Por outro lado, a participação dos mediadores no processo de formação cuja principal característica, explicitada neste primeiro encontro com os grupos de professores participantes, era de não especialistas na área pedagógica, marcou intencionalmente a proposta de reflexão da prática a partir da própria prática.

A partir das expectativas, as oficinas de aprofundamento dos temas tratados nas palestras, discutidas pelo conjunto de articuladores e mediadores, propunham técnicas de ensino-aprendizagem criando as condições objetivas para reflexões temáticas, além de criar a oportunidade para que as próprias técnicas fossem conhecidas pelos professores participantes como possibilidades para a construção das suas próprias propostas pedagógicas. As atividades propostas tinham sempre a preocupação de estimular discussões e reflexões, além de proporcionar aproveitamento dos textos sugeridos (disponível a todos no ambiente virtual TelEduc) e palestras ministradas: levantamento de idéias por meio de tarjetas compondo um quadro, fragmentos de textos para provocar discussões, discussões em pequenos grupos, discussões em grandes grupos, dramatizações, imagens provocadoras de reflexão, etc. Abaixo apresentamos os temas das palestras relacionadas a algumas das referências bibliográficas utilizadas durante as oficinas presenciais. Agendamentos, palestras em PowerPoint, artigos em pdf ou documentos em Word, enfim, todo material utilizado e sugerido foi postado no ambiente TelEduc para que os mediadores pudessem ter acesso contínuo.

Além disso, como atividade alternativa, aberta a todos os professores do campus independente da participação formal no programa de formação à semelhança do que era para o Ciclo de Palestras, tivemos o Cine Oficina, quando discutimos os filmes o “*Ponto de Mutação*” relacionado às mudanças de paradigmas científicos e “*O Carteiro e o Poeta*”, que mostra o processo

Quadro 1. A relação de palestras ministradas e as respectivas oficinas presenciais com a indicação de algumas referências utilizadas no IB.

**Universidade: função social
OP- 1**

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, **24**:5-15, 2003.

SGUISSARDI, W. Reforma universitária no Brasil – 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. *Educação e Sociedade*: **27**:1021-1056, 2006.

Pesquisa sobre as instituições de ensino superior brasileiras

**Ciência em transição: paradigmas, projeto pedagógico e inovação curricular
OP-2**

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. *Estudos Avançados*, 2 (2): 46-71, 1988

Filme: Ponto de Mutação

**A construção do conhecimento no processo ensino-aprendizagem
OP-3**

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). *Educação e Sociedade*:24 (83). 2003.

Filme: O Carteiro e o Poeta

**Metodologia de Ensino
OP-4**

Reflexão sobre o projeto pedagógico do curso de Ciências Biológicas do Instituto de Biociências e o PCN

Ação de planejamento: do projeto pedagógico ao plano de aula

Reflexão sobre o projeto pedagógico do curso de Ciências Biológicas do Instituto de Biociências, PCN e o plano de ensino.

Processos Grupais

CHAVES, AJF Os processos grupais em sala de aula. *In: Apostila "Oficinas de Estudos pedagógicos: um projeto institucional de formação contínua de docentes da Unesp"*, 154p., 2006

Reflexão sobre os processos grupais

Recursos técnicos de comunicação em sala de Aula

FORESTI, MCPP. Sobre a prática pedagógica, planejamento e metodologia de ensino: a articulação necessária. *In: Apostila "Oficinas de Estudos pedagógicos: um projeto institucional de formação contínua de docentes da Unesp"*, 154p., 2006.

BARRETO, R.G.; GUIMARÃES, GC.;MAGALHÃES, LKC & LEHER, MTC. As tecnologias da informação e da comunicação na formação de professores. *Revista Brasileira de Educação* **11**: 31-42. 2006.

Atividade exclusivamente no ambiente TelEduc

Avaliação da aprendizagem e do ensino

LUCKESI, C.C. Verificação ou avaliação: o que pratica a escola? **Série Idéias** 8: 71-80. São Paulo: FDE, 1998.

de desenvolvimento humano pela apropriação de conhecimentos.

As atividades a distância (utilizando-se a plataforma **TelEduc**) também contribuíram para o processo de formação pedagógica, facilitando a comunicação entre os participantes e os mediadores. Como o domínio da Informática era necessário a esta atividade, tivemos inicialmente alguns problemas operacionais. O grau de experiência dos docentes com o uso de microcomputadores era muito variado: alguns nunca tinham ouvido falar de tecnologias de informação usadas em ensino à distância e outros já as utilizavam como recursos de ensino. Mesmo após a orientação inicial, promovida pela PROGRAD, notamos que, embora os articuladores e mediadores postassem agendas mensais, sugerissem leituras complementares disponibilizando os artigos no ambiente virtual, oferecessem materiais de apoio para melhor aproveitamento das palestras e incentivassem o uso do correio eletrônico, a falta de familiaridade com essa ferramenta não a tornou eficaz no processo de formação. Várias tentativas de aproveitamento deste recurso foram feitas e nas três últimas oficinas, intensificamos as atividades à distância, depois de um expressivo conjunto de atividades no Laboratório de Informática com orientação e treinamento personalizado. Após este treinamento registrou-se intensa atividade no ambiente TelEduc mostrando que esta pode ser importante estratégia de formação docente.

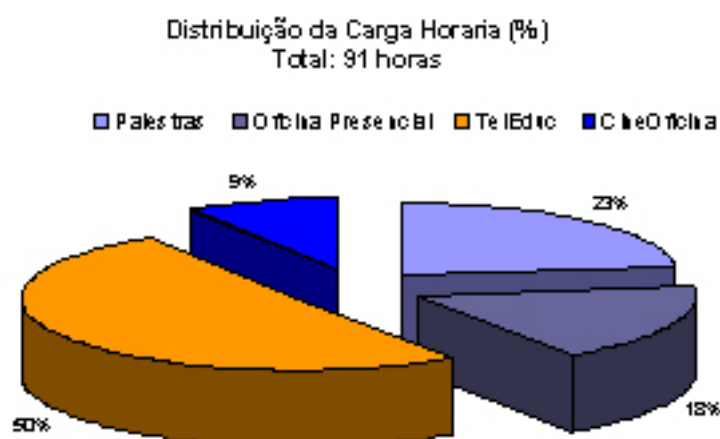


Figura 2 Distribuição de carga horária entre as atividades presenciais e à distância nas oficinas pedagógicas do IB.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A OP do IB concluiu a primeira turma de formação pedagógica em julho de 2007 trazendo importantes indicadores para dar continuidade à proposta em nossa unidade universitária. Entre as expectativas do grupo de articuladores, mediadores e de professores participantes para

aprofundamento dos estudos pedagógicos estão:

- 1) Criar oportunidades para realização de discussões pedagógicas sobre processo e técnicas de avaliação do ensino e da aprendizagem; sobre processos grupais e técnicas de ensino em grupo; sobre recursos técnicos de comunicação em sala de aula e sobre a articulação do projeto pedagógico com o plano de ensino e o plano de aula.
- 2) Propor e realizar ações de formação pedagógica para os docentes da unidade coordenadas pelos Conselhos de Classe e pelos quatro Conselhos de Cursos do Instituto de Biociências
- 3) Propor e articulação entre ensino e extensão universitária.

Desta forma, concluímos que a reflexão permanente da prática de ensino na universidade, marcada por diferenças conceituais e metodológicas, pode ser problematizada pelos próprios professores num processo de formação dinâmico e participativo que contribua para a construção da valorização do ensino articulado à pesquisa e a extensão (CUNHA, 2001; PIMENTA & ANASTASIOU, 2002; UNESP, 2005).

(1) Detalhes sobre o projeto serão apresentados e discutidos em um dos Seminários Temáticos propostos para este IX Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores.

(2) A integração proposta é objeto de outro trabalho.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. (org.) Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão Porto-Portugal: Ed. Porto, 2001.

CHAUÍ, M. Escritos sobre universidade. São Paulo: Editora Unesp, 2001

CUNHA, M.I. Inovações: conceitos e práticas. In: Castanho, s.; Castanho, M.e. (orgs) Temas e textos em metodologia do ensino superior. Campinas: Papairus, 2001.

GARCIA, C.M. Formação de professores para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MASETTO, M.T. Professor Universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: Masetto, M.T. (org). Docência na Universidade. 8.ed. Campinas: Papirus, 2006, p. 9-26.

NÓVOA, A. (coord). Os professores e sua formação. Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1997.

PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L. das.G.C. Docência no ensino superior. v.1 São Paulo: Cortez, 2002 (Docência em Formação).

PIRES, M.F.C. & TOZONI-REIS, J.R. Globalização, Neoliberalismo e Universidade: algumas considerações. Interface: Comunicação, Saúde e Educação. n°4, p.29-39, 1999.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. PROGRAD. Oficina de Estudos Pedagógicos: um projeto institucional de formação contínua de docentes da UNESP. São Paulo: PROGRAD, 2005.

ZEICHNER, KM. A formação reflexiva de professores: idéias e práticas. Lisboa: EDUCA, 1993.