

Série de e-books
COGRAD
ANDIFES

Vol. 1

O ENSINO DE
GRADUAÇÃO NAS
UNIVERSIDADES
FEDERAIS:

PERSPECTIVAS E
DESAFIOS

A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO SUPERIOR

IRENE CRISTINA DE MELLO (ORG.)


EduFMT

Sustentável

editora

A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO SUPERIOR

IRENE CRISTINA DE MELLO (ORG.)



Ministério da Educação
Universidade Federal de Mato Grosso

Reitora

Maria Lúcia Cavalli Neder

Vice-Reitor

João Carlos de Souza Maia

Coordenadora da Editora Universitária

Lúcia Helena Ventrúsculo Possari



Conselho Editorial

Presidente

Lúcia Helena Ventrúsculo Possari (*IL*)

Membros

Ademar de Lima Carvalho (*UFMT Rondonópolis*)

Antônio Dinis Ferreira (*ESAC – IPC – Portugal*)

Ana Carrilho Romero (*FEF*)

Andréa Ferraz Fernandez (*IL*)

Eduardo Beraldo de Morais (*FAET*)

Giuvano Ebling Brondani (*ICET*)

Janaina Januário da Silva (*FAMEVZ*)

Lucyomar França Neto (*Discente - FD*)

Maria Cristina Theobaldo (*ICHS*)

María Eugenia Borsani (*CEAPEDI – Argentina*)

Maria Santíssima de Lima (*Técnica – SECOMM*)

Maria Thereza de Oliveira Azevedo (*IL*)

Marina Atanaka dos Santos (*ISC*)

Marliton Rocha Barreto (*UFMT - Sinop*)

Maurício Godoy (*IF*)

Michèle Sato (*IE*)

Roberto Apolonio (*FAET*)

Solange Maria Bonaldo (*UFMT – Sinop*)

Yuji Gushiken (*IL*)

Série de e-books
COGRAD / ANDIFES

O ensino de graduação nas universidades federais:
perspectivas e desafios

Vol. 1

Irene Cristina de Mello (org.)

A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO SUPERIOR



Cuiabá-MT
2016

© Irene Cristina de Mello (org.), Editora Sustentável, EdUFMT, 2016.

A reprodução não-autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

A EdUFMT segue o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa em vigor no Brasil desde 2009. A aceitação das alterações textuais e de normalização bibliográfica sugeridas pelo revisor é uma decisão do autor/organizador.

Ficha catalográfica

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M527a Mello, Irene Cristina de

A Formação Docente para o Ensino Superior. /Irene Cristina de Mello (Org.) Cuiabá: EdUFMT/Editora Sustentável, 2016. (Série de e-books COGRAD/ANDIFES, vol.1). 160p.

ISBN 978-85-67770-15-4 (Editora Sustentável)
ISBN 978-85-327-0602-7 (EdUFMT)

1.Apresentação. 2.A Formação Continuada no Ensino Superior. 3.O Programa de Atualização Pedagógica (PAP) na UFRN. 4.Contribuição para Formação dos Docentes dos Cursos de Engenharia da UFRPE/UACSA. 5.Semana de Formação Docente Interdisciplinar. 6.O Espaço de Desenvolvimento Docente e a Formação de Professores Ingressantes na UFSCar. 7.Formação Pedagógica e a Docência no Ensino Superior. 8.Curso de Docência no Ensino Superior. 9.Fóruns das Licenciaturas e Bacharelados. 10.A Experiência da UFU na Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores Universitários. 11.Formação de Professores para o Ensino Superior.

CDU: 371

Ficha técnica

Editor e designer gráfico: Téo de Miranda

Supervisão Técnica: Janaina Januário da Silva, EdUFMT

Editoreção eletrônica e finalização: Editora Sustentável

O conteúdos dos artigos e as revisões dos textos são de inteira responsabilidade dos autores e co-autores.



EdUFMT

Av. Fernando Corrêa da Costa, n. 2.367 – Boa Esperança,

Cuiabá/MT – CEP: 78060-900

Homepage: www.editora.ufmt.br

Email: cdufmont@hotmail.com

Fone: (65) 3615-8322 / Fax: (65) 3615-8325



Editora Sustentável

www.editorasustentavel.com.br

editorasustentavel@gmail.com

Fone: (65) 99977-0835



QR Code

Apoio



Prefácio

A produção acadêmica sobre a educação superior está em expansão e representa uma necessidade da área para alimentar os debates sobre os desafios que esse nível de ensino apresenta para os educadores e para a sociedade em geral. As dimensões do ensino, pesquisa e extensão ainda estão desafiando o processo de indissociabilidade e sua repercussão nas atividades acadêmicas cotidianas. A perspectiva epistemológica da modernidade pouco contribuiu para diminuir as fronteiras que dificultam a compreensão do ato de educar na perspectiva da totalidade, em que o processo de construção da cidadania se coloca como principal. Os docentes são pesquisadores qualificados e capazes de gerar conhecimentos na sua especialidade. Entretanto enfrentam muitas atividades acadêmicas para as quais não foram sistematicamente preparados. Entre estas atividades está a docência, nela entendida a capacidade de proporcionar ao aluno condições de autonomia e capacidade de gerar seu próprio conhecimento.

A docência pode ser compreendida em suas múltiplas dimensões. A mais universal nos remete à aula e a condição de estar em contato com um grupo de estudantes. A complexidade da docência tem sido assumida no contexto contemporâneo, entendendo que há múltiplos saberes que precisam ser acionados nessa importante ação. São visíveis as transformações estruturais e tecnológicas que atingem a educação superior. Exigem elas saberes e sensibilidades diferenciadas para transitar na complexidade dos processos educativos que respondam as demandas da sociedade e dos educandos.

Quais são os desafios, então, para pensar as práticas de ensinar e aprender na universidade? Quão diversificadas são as exigências do exercício da docência?

A abordagem que temos realizado sobre esse tema ainda é parcialmente aceita. As representações acadêmicas sobre a docência universitária continuam fortemente alicerçadas na exclusividade da competência científica dos professores. Não é por acaso que as condições profissionais de exercício da docência resumem-se aos títulos de mestre e doutores, obtidos na pós-graduação *stricto-sensu*. Muito poucos desses cursos incluem conhecimentos, reflexões e práticas ligadas aos saberes pedagógicos, que profissionalizam o professor. Se é fundamental a capacidade reflexiva sobre o campo específico, o mesmo esforço não vem se aplicando às



práticas de ensinar e aprender, à ampliação do diálogo epistemológico interdisciplinar, ao trânsito entre ciência, cultura e sociedade e às práticas mais coletivas e solidárias de produção. Entretanto, essas se constituem em habilidades emergentes no contexto da universidade contemporânea.

Compreender essa pluralidade de exigências é assumir a docência como ação complexa que requer saberes disciplinares, culturais, afetivos, éticos, metodológicos, psicológicos, sociológicos e políticos. Portanto a formação profissional dos professores incluiria uma concepção ampliada de pedagogia universitária que envolve múltiplas dimensões e a perspectiva da processualidade. Certamente incluem:

- as habilidades de aliar ensino com pesquisa. Essa condição requer a compreensão da pesquisa como princípio educativo, em que as posturas fundantes das atitudes de inquietação frente ao mundo sejam estimuladas. Envolve competências pedagógicas que privilegiem a dúvida, mais do que as certezas e a capacidade de leitura da realidade associando o conhecimento científico às práticas sociais cotidianas;
- a capacidade de escuta atenta, mais do que a de discurso, tão próxima da tradicional condição professoral. É importante desenvolver a sensibilidade de “leitura do mundo”, na expressão freireana (2000), que supõe uma perspectiva de reciprocidade, quebrando hierarquias que impedem de reconhecer os saberes do outro;
- o culto a uma visão esperançosa de futuro, que se distancia de uma lógica ingênua de mundo mas que inclua a perspectiva das possibilidades. A educação inclui a esperança por sua própria natureza e condição. Essa se alimenta de valores e de condições de equilíbrio emocional e sensibilidade social;
- a inclusão, especialmente pelo exemplo e testemunho, de práticas culturais comprometidas com a educação, atravessadas pelas dimensões éticas e profissionais, entendidas como um componente de formação;
- o conhecimento da estrutura de sua matéria de ensino, valorizando o essencial sobre o complementar, tomando esse constructo como um guia que orienta as ações de aprendizagem e de avaliação. Pressupõem a articulação entre as condições prévias dos estudantes, o tempo e as possibilidades de aprendizagem e os objetivos de ensino;
- a condição que estimula o diálogo epistemológico entre os distintos campos de conhecimento, assumindo que os fenômenos não podem ser compreendidos somente pela perspectiva disciplinar;

- a valorização reflexiva de *ex-por-se*, incluindo o provisório e o relativo como pressuposto da desejada atitude científica que orienta a educação superior. Essa perspectiva pressupõe a humildade como valor, que se distancia da idéia de submissão, mas que assume a provisoriedade do conhecimento e das práticas culturais;
- a articulação, na reflexão, dos macros e dos micros espaços desencadeadores das políticas e das práticas pedagógicas instituídas na universidade. Toda a ação educativa aninha-se num contexto, situado na confluência das condições locais e dos acontecimentos globais.

Essas habilidades não são estáticas; certamente são atingidas por movimentos dependentes das demandas sociais, culturais e científicas que interagem na educação superior. Podem elas, ainda, representar posições políticas de valorização de determinados paradigmas epistemológicos e culturais. Nesse sentido, atingidas pelas políticas educacionais externas, representam ora a perspectiva da resistência, ora respondem ao esperado padrão de produtividade. Estando permeada por contradições e valores, assumem uma condição dialética, produzindo movimentos que se instalam em direções muitas vezes conflitantes. Os parâmetros curriculares nacionais para os diversos cursos superiores e os padrões de avaliação externa são exemplos da incidência das políticas educacionais nas práticas de ensinar e aprender que ocorrem na universidade. A pedagogia universitária, contextualmente localizada, ressignifica o geral para a condição particular onde se produz.

Há algumas décadas tem sido possível localizar investimentos institucionais na formação dos docentes da educação superior. São movimentos que também expressam os valores dos contextos, atingidos pelas políticas públicas e pelas demandas situacionais. Alguns desses movimentos foram registrados e teorizados em estudos e pesquisas, fazendo avançar o conhecimento do campo. Outros ficaram guardados em relatórios e registros parciais. Mesmo reconhecendo diferenças na consolidação dessas experiências, há uma perspectiva geral de que elas são importantes enquanto duram, mas são frágeis nas possibilidades de permanência e pouco se institucionalizam como culturas acadêmicas. Em geral ficam a mercê dos grupos gestores que definem ou não incluir o desenvolvimento profissional dos docentes em suas prioridades. E a cada mudança de gestão, registra-se uma perda do esforço anterior, caracterizando o “desperdício da experiência” (Sousa Santos, 2002).

Em estudo anterior (Cunha et al, 2008) confirmamos que, se a universidade é o espaço da formação dos docentes que nela atuam, dificilmente esses espaços se transformam em lugares, compreendidos como o espaço ocupado por significados dos sujeitos envolvidos, ou seja, “quando reconhecemos a sua legitimidade para localizar ações, expectativas, esperanças e possibilidades” (p. 54). Muito menos, transformam-se em territórios, para os quais se teria de contar com o lugar reconhecido e com estabilidade e “onde se explicitam os valores e dispositivos de poder de quem atribui os significados” (p. 56).

São poucas as iniciativas fundamentadas em reflexões teóricas sobre o sentido da formação, suas condições relacionadas a um adulto que aprende no contexto do trabalho. É preciso que haja uma reflexão mais elaborada do conceito de formação que embasa as ações a nível institucional.

São essas razões que me estimulam a prefaciá-lo. Vejo como promissora a condição de um registro sistematizado de ações de formação docente no chão da universidade. Aposto que a troca de experiências e a reflexão sobre elas é um importante dispositivo de formação. Portanto escrever sobre o que se realiza, procurando uma relação entre a teoria e a prática é um fundamental exercício de reflexão. E a partilha que se faz desses registros é que se constitui numa possibilidade de ampliar as experiências de formação.

Cumprimento ao Colégio de Pró-Reitores da ANDIFES por esta iniciativa. E desejo que ela provoque frutos promissores para o desafio da docência universitária em tempos de democratização.

Maria Isabel da Cunha
Porto Alegre, setembro de 2016.

Referências

CUNHA, Maria Isabel da (org.) **Trajetórias e lugares da formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira & Marins Editora, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Cortez, 2000.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **A crítica da razão indolente**. Contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez Editora, 2002.



Sumário

Apresentação 12

A Formação Continuada no Ensino Superior:
desafios e perspectivas na implantação da formação continuada
do docente nas Instituições Federais de Ensino Superior 15

Augusto Carlos Pavão
Celeneh Rocha de Castro

O programa de atualização pedagógica (PAP) na UFRN:
caminhos e perspectivas para a formação de formadores..... 29

Erika dos Reis Gusmão Andrade
Maria Carmozi Gomes
Anne Cristine da Silva Dantas
Maria das Vitórias Vieira Almeida de Sá

Workshop PBL: Contribuição para formação dos docentes dos
cursos de engenharia
da UFRPE / UACSA..... 44

Maria Ângela Vasconcelos de Almeida
Geyza Maria Felix de Oliveira
Waydja Cybelli Cavalcanti Correia
Diana Mesquita
Rui Lima

Semana de Formação Docente Interdisciplinar: a experiência da
UFRPE com os
cursos de engenharias 58

Maria Angela Vasconcelos de Almeida
Maria da Conceição de Melo Amorim

O espaço de desenvolvimento docente e a formação de
professores ingressantes na UFSCar 75

Claudia Raimundo Reyes
Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali
Maria da Graça Nicoletti Mizukami
Ester Almeida Helmer

Formação pedagógica e a docência no ensino superior: A experiência do Programa “Sala Aberta” da Universidade Federal de Ouro Preto	91
Juliana Santos da Conceição Luciano Campos da Silva Marcílio Sousa da Rocha Freitas	
Curso de Docência no Ensino Superior: a experiência da UFMT na formação continuada de seus professores	105
Edna Lopes Hardoim Irene Cristina de Mello	
Fóruns das Licenciaturas e Bacharelados: Espaços de formação dos docentes da Universidade Federal de Mato Grosso	117
Luciane de Almeida Gomes Irene Cristina de Mello	
A experiência da UFU na formação e desenvolvimento profissional de professores universitários.....	126
Geovana Ferreira Melo Marisa Lomônaco de Paula Neves Simone M. Ávila Silva Reis	
Formação de professores para o ensino superior: a experiência da Universidade Federal do Rio Grande (FURG)	146
Michelle Reinaldo Protasio Denise Maria Varella Martinez Silvana Maria Bellé Zasso Leila Mara Barbosa Costa Valle Letícia da Costa Chaplin	

Apresentação

Quando o tema é a qualificação do ensino superior brasileiro, são muitos os desafios a serem listados, como a democratização do acesso e a inclusão, a permanência do estudante na universidade, a melhora do desempenho acadêmico, o desenvolvimento técnico-científico, a tríade indissociável ensino-pesquisa-extensão, as fontes de financiamentos, a judicialização do ensino superior, a educação a distância, a internacionalização, dentre muitos outros.

No caso do ensino de graduação, as pautas específicas a serem discutidas crescem com a expansão e clamor pela expansão com qualidade, sobretudo quando se observa o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), em que metas e estratégias impõem um repensar sobre os nossos conceitos – inclusive de universidade –, currículos, formação de pessoas e atividades diversas no ensino superior, tal como a curricularização da extensão, que nos exige um novo olhar para a concepção de extensão universitária e a flexibilização curricular.

Dentre esses muitos assuntos apresentados pelo PNE ou, até mesmo, pelo fluxo cotidiano e muitas vezes imprevisível no ensino de graduação, encontra-se uma agenda educacional recorrente nas discussões entre pró-reitores de ensino de graduação das universidades brasileiras: a formação docente para o ensino superior.

É certo que não podemos tratar da qualificação do ensino superior sem pensar na responsabilidade dos estudantes em relação à sua aprendizagem, na necessária melhoria da educação básica e, sobretudo, na formação docente. Para o desenvolvimento das universidades, o preparo de seu corpo docente é imprescindível, tendo em vista a diferente dinâmica educacional, que requer a formação de sujeitos autônomos e criativos, técnicos e humanisticamente preparados para as demandas do mundo contemporâneo.

Os docentes que chegam ao ensino superior são portadores de diferentes saberes que lhes permitem propor formas de ensinar em suas áreas específicas. Muitos utilizam a sua própria experiência, por vezes, modelos cristalizados de ensino-aprendizagem oriundos de experiências anteriores de diversos níveis educacionais. Ocorre que, não raramente, esses saberes encontram-se desvinculados de uma base teórica educacional, o que culmina em carência de reflexão sistemática



sobre o processo de aprendizagem dos seus estudantes, demonstrando que são leigos em termos da profissionalização docente. Essa constatação encontra eco em vários outros estudos sobre a formação da docência universitária, tais como Soares e Cunha (2010), Mello (2012), Veiga (2012), Anastaciou (2006)¹ e outros.

Disso emerge o debate sobre os espaços para essa formação e da parcela que é devida à pós-graduação, à graduação, assim como ao próprio docente do ensino superior. O entendimento desses aspectos relativos à formação do professor ingressante na universidade e, também, daqueles que já estão há mais tempo, vem estimulando a proposição de cursos de docência no ensino superior, reforçando a ideia de que o papel dessa formação possui amplas perspectivas, diferentes expectativas e que precisam ser continuamente discutidas, reavaliadas e redefinidas.

As Pró Reitorias de Ensino de Graduação das universidades federais do Brasil, mediante suas equipes responsáveis por Programas de Formação Docente, têm envidado esforços para que sejam oportunizados espaços de formação e troca de experiências, seja por meio de cursos, disciplinas, projetos e pesquisas, no intento de preparar docentes para a prática profissional na universidade.

Assim, a partir de reflexões sobre diversas temáticas relativas ao ensino de graduação, trazidas pelos Pró Reitores à reunião de planejamento de 2015 do Colégio de Pró Reitores de Ensino de Graduação da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), surgiu a ideia de publicar textos relativos às experiências das universidades federais de ensino superior. Essa ideia inicial configurou-se na ***Série de E-Books do Colégio de Pró Reitores de Ensino de Graduação da ANDIFES.***

1 ANASTACIOU, Lea das Graças Camargos. *A docência no ensino superior: desafios e possibilidades*. Forgrad em revista – Ensino de Graduação: desafios e perspectivas. Vitória, no.1, maio, 2006. MELLO, Irene Cristina de. *A Docência no Ensino Superior: descrição e análise de um percurso formativo*. In: KASSAR, M. de C. M.; SILVA, F. de C. T. (Orgs.). *Educação e Pesquisa no Centro-Oeste: políticas, práticas e fontes da/para a formação do educador*. Campo Grande, MT: Ed. UFMS, 2012. SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. *Formação do Professor: a docência universitária em busca de legitimidade*. Salvador: EdUFBA, 2010. VEIGA, Ilma Passos A. *Didática e Docência na Educação Superior*. Editora Papirus, 2012.

A Série será organizada em volumes sequenciais, sendo apenas um número para o ano de 2016.

Este primeiro volume da Série discute a temática geral – ***Formação Docente para o Ensino Superior*** –, com a apresentação de dez capítulos de diferentes universidades, sendo organizada pela Pró Reitoria de Ensino de Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso (gestão 2008-2016) e publicada, em co-edição, pelas editoras EdUFMT e Editora Sustentável.

Este conjunto de textos organizados neste *e-book* concretiza-se como espaço de interlocução entre as diferentes universidades federais, uma vez que é resultado de discussões e estudos de pró reitores e suas equipes de trabalho.

Cuiabá, julho de 2016.
Irene Cristina de Mello

A Formação Continuada no Ensino Superior: desafios e perspectivas na implantação da formação continuada do docente nas Instituições Federais de Ensino Superior

Augusto Carlos Pavão¹
Celeneh Rocha de Castro²

Introdução³

Este trabalho tem por objetivo contextualizar a formação continuada dos docentes nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) sob os aspectos do referencial teórico, das políticas institucionais e do processo de expansão e interiorização das IFES, sua interação com as deficiências do quadro atual e suas perspectivas de mudança.

Inicialmente, apresentamos um panorama da formação continuada do ensino superior na atualidade tendo como base dados obtidos no Termo de Referência 2014 do COGRAD/ANDIFES – Colégio de Pró-Reitores de Graduação das IFES/Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior, que aponta a real situação das instituições quanto ao aspecto da institucionalização da formação continuada dos docentes universitários. A expansão e interiorização das IFES também são objetos de análise tendo como principal referência suas implicações na formação do quadro docente atual.

Na segunda parte deste trabalho é discutido os desafios na implantação da formação continuada nas IFES buscando referenciar

-
- 1 Augusto Carlos Pavão, Doutor em Engenharia Elétrica e Pró-Reitor de Graduação da UFERSA (gestão 2012-2016).
 - 2 Celeneh Rocha de Castro, Especialista em Pesquisa Educacional e Assessora Pedagógica da PROGRAD/UFERSA (gestão 2012-2016).
 - 3 **Revisão ortográfica, gramatical e Normas da ABNT (2011):** Franceliza Monteiro da Silva Dantas, Mestra em Ensino de Ciências Naturais e Matemática e Secretária Executiva da PROGRAD/UFERSA.



inicialmente a diversidade formativa, apresentando questões relacionadas a formação inicial e a qualificação ou desenvolvimento profissional, como prefere alguns teóricos. Chamamos a atenção para a importância do conhecimento pedagógico como questão fundamental na prática do docente que atua no ensino superior. Este não deve ser uma prerrogativa dos docentes da educação básica, deve estar presente também nas ações dos professores universitários. Destacamos também a necessidade de articulação entre a formação continuada e os diversos instrumentos de ação dentre os quais, o Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) como estratégia para assegurar o cumprimento das políticas e ações da instituição.

As perspectivas e caminhos indicadores para a formação continuada dos docentes universitários são apresentadas na terceira parte deste trabalho, onde a reflexão sobre a própria prática e o trabalho coletivo se destacam como ponto de partida e, ao mesmo tempo, de chegada nesse processo de institucionalização de ações voltadas para o desenvolvimento profissional do professor da educação superior.

Panorama atual da formação continuada no Ensino Superior

A formação pedagógica dos docentes do magistério superior, tanto a inicial quanto a continuada, se caracteriza basicamente pela diversidade e pela carência de regulamentação básica. Professores graduados em cursos de bacharelado, com mestrado ou doutorado em suas áreas de conhecimento, não têm, em sua grande maioria, experiência profissional ou conteúdos e práticas didático-pedagógicas significativos que lhes permitam atuar em um cenário cada vez mais problemático dos cursos de graduação. Altos índices de evasão e retenção, impulsionados por uma crise profunda no ensino básico e por novas formas de acesso e mobilidade no Ensino Superior através do ENEM/SISU, tornam cada vez mais importante a profissionalização da carreira do magistério superior. Profissionalização esta que não deve se resumir à qualificação didático-pedagógica, mas também abarcar outros aspectos da profissão e da condição de servidor-público, no caso específico das IFES. Como diz Pimenta e Anastasiou (2002, p. 104), há exemplos de professor que “dorme profissionais e acorda professor”, ao que podemos complementar:

o professor universitário da carreira federal “dorme aluno e acorda professor e servidor público”, no sentido em que, na maioria das vezes, este é seu primeiro emprego ou atuação profissional regularizada, o que traz uma série de demandas de capacitação e formação.

Dada essa carência formativa inicial, surgem iniciativas e regulamentações institucionais que visam, através de uma chamada formação continuada, preencher as lacunas existentes. No entanto, como um todo, essas iniciativas não têm se mostrado eficazes por diversos motivos, os quais são o objeto primeiro de análise deste trabalho.

Adentrando a realidade específica das IFES, um painel recente pode ser obtido no Termo de Referência do COGRAD/ANDIFES-2014 elaborado pelo “Grupo de Trabalho sobre Formação Docente”, a situação atual nas IFES apresenta as seguintes características comuns à maioria das instituições:

- Ausência de estímulo institucional à participação do docente nesse tipo de formação;
- São utilizadas informações institucionais como relatórios de gestão e da Comissão Própria de Avaliação para definição das respectivas políticas de formação continuada;
- Existência de uma resistência do corpo docente a esse tipo de formação, resistência essa alimentada pela já citada falta de estímulo, pela visão distorcida da finalidade da prática pedagógica, e também de regulamentação institucional dessa formação.

Além desses aspectos, há uma grande diversidade no conteúdo, no grau de participação, na periodicidade e na carga de atividades envolvida com essa formação, que aliado a uma falta de avaliação sistêmica dos resultados leva a uma baixa eficiência em termos gerais desse tipo de formação. O correto dimensionamento e a institucionalização da formação docente continuada, contendo mecanismos de ligação com a progressão funcional, parece ser o caminho natural que está sendo seguido por muitas instituições como forma de obter resultados mais efetivos. Nesse contexto, a troca de experiências entre as IFES, que pela própria diversidade e autonomia das universidades, apresentam-se com uma grande riqueza de contribuições e soluções, é a ferramenta que pode permitir que essa institucionalização se realize com os melhores resultados possíveis.

Expansão e interiorização das IFES e a formação do quadro docente

A política de expansão das IFES promovida pelo Governo Federal foi caracterizada pelo elevado grau de crescimento das vagas ofertadas e pela interiorização. Em muitas IFES o aumento do quantitativo de vagas ofertadas foi superior a 100%, chegando a atingir 300% em alguns casos, num período de apenas 10 anos, bem como a quantidade de câmpus foi duplicada ou triplicada em muitas IFES. Como resultado imediato ocorreu dificuldade de contratação de docentes com nível de doutorado e até de mestrado nos novos cursos implantados, principalmente em muitas cidades do interior, onde, além da carência geral de profissionais, a falta de estrutura e baixo IDH do município geraram um fator de baixa atratividade tanto para a contratação, quanto para a fixação do quadro docente.

O quadro descrito era previsível, pois o fator estruturante composto pelo nível de desenvolvimento da maioria de nossas cidades do interior e os quadros formados de mestres e doutores não poderiam acompanhar no mesmo ritmo a política de expansão do Ensino Superior. Esse descompasso causou e tem causado diversos problemas relacionados à oferta dos cursos e à sua respectiva avaliação e regulação.

Como um dos resultados diretos, as IFES que sofreram elevado grau de expansão/interiorização passaram a contar em seus quadros com elevado percentual de docentes com pequena ou nenhuma experiência no magistério superior, e mesmo experiência profissional de maneira geral. Além disso, devido à qualificação incompleta desses docentes, que não possuem sem sua grande maioria o grau de Doutor, exerce uma demanda por afastamentos para doutorado, o que, por sua vez, gera a contratação de professores substitutos, reduzindo, assim, ainda mais o nível de experiência média do quadro docente. Além do fator experiência no magistério superior, deve ser considerado o fato de que a maioria dos cursos contemplados no processo de expansão/interiorização foi de natureza tecnológica, em que os programas de pós-graduação não incluem conteúdos relacionados à prática pedagógica docente no ensino superior.

Tentando resumir o panorama apresentado, uma parcela significativa das IFES, após a expansão da última década, passou a contar com parcela significativa de quadro docente com pequena experiência profissional, qualificação incompleta e sem formação específica na docência do ensino superior.

Desafios na implantação da formação continuada nas IFES: formação inicial X qualificação

A formação dos professores para a educação superior é tema recorrente de discussões nos mais variados contextos institucionais. As discussões giram em torno de diferentes expectativas, notadamente no que concerne a ausência de formação pedagógica dos professores que atuam no ensino superior.

Para atuar numa Instituição de Ensino Superior (IES) o professor necessariamente não precisa comprovar que possui conhecimentos pedagógicos para o desempenho de suas atividades didáticas. A própria legislação que trata das diretrizes educacionais a Lei nº 9.394/96 concebe a atuação do docente no ensino superior como uma preparação e não como uma formação (ANASTASIOU, p. 273). A LDB dedica ao tema apenas um artigo: Art. 66, nele é preconizado que “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado ou doutorado”. Ou seja, a mesma se isenta quanto a cobrança na formação para a atuação docente na educação superior, deixando a cargo das pós-graduações o papel de “formar” o profissional para o nível superior, bem como das instituições de ensino no tocante a implementação de uma política de formação continuada, e ainda, do interesse pessoal docente pela busca do seu crescimento profissional.

Os conhecimentos pedagógicos não podem ser negligenciados na atuação do docente universitário. O domínio do conteúdo específico de uma disciplina e a competência no exercício de uma profissão (médico, engenheiro, advogado *etc.*) não garantem uma atuação inovadora, crítica e reflexiva do docente universitário. Embora essa competência comece a ser desenvolvida na formação inicial e, “materializada” na pós-graduação, terá seu aprimoramento “nos processos de formação continuada que ocorrem no âmbito da ação coletiva de construção, desenvolvimento e avaliação dos projetos pedagógicos de curso” (VEIGA, 2010, p. 89).

Veiga aponta a formação de professores como uma ação contínua e progressiva, como um ato político e reflexivo. Para a autora, a formação é um “processo de construção docente. É uma reflexão conjunta, na medida em que a prática decorrente dessa formação será necessariamente

coletivizada” (VEIGA, 2006, p.92). Compreendendo que o professor universitário precisa ter competência pedagógica e científica, a autora aponta alguns caminhos para a formação de docentes universitários, que apresentamos sucintamente a seguir.

Em âmbito institucional: estabelecer formação paralela a prática docente através de atividades de tutoria e assessoria a jovens professores; incentivar o trabalho coletivo, estágios orientados; institucionalizar um Núcleo de Pesquisa e Apoio Pedagógico através da Faculdade de Educação; Criar e fortalecer disciplinas específicas nos cursos de pós-graduação; realizar palestras e conferências com especialistas a partir da necessidade da instituição e incluir exigências no contrato de trabalho quanto a participação do professor iniciante em cursos de formação.

No âmbito do MEC, a autora sugere: criar programa de Inovação Pedagógica; institucionalizar linha de fomento e financiamento para projeto direcionado a pesquisas sobre o processo de formação e desenvolvimento profissional.

Na visão de Anastasiou (p. 148, 2006), já existem iniciativas das instituições de educação superior quanto a organização de processos de formação continuada de seus docentes “centradas em palestras, semanas pedagógicas e similares que têm evoluído para processos institucionais, envolvendo professores e pesquisadores da área pedagógica universitária, nos chamados processos de profissionalização docente”.

Como constituinte de uma política institucional algumas universidades brasileiras desenvolvem programas de formação continuada para docentes do ensino superior interessados em repensar suas práticas a partir de pressupostos teóricos que embasem suas ações didáticas numa perspectiva reflexiva e transformadora que impulse a superação do trabalho fragmentado e disciplinar.

Para ratificar a afirmação acima, apresentamos alguns dados da pesquisa realizada com IFES que participam do COGRAD, referenciada anteriormente. O GT identificou que dentre os 69,23% das IES que participaram da pesquisa 63,89% declararam que já existe uma política de formação continuada para os docentes na instituição e que 22,22% diz não haver política de formação, mas já existe estratégia para sua implantação.

Quanto à natureza das atividades formativas, 43,48% indicam que as atividades focam nos aspectos de “Formação” (melhoria da prática pedagógica); “Desenvolvimento” (favorecer o desenvolvimento

profissional, contribuindo para uma consequente melhoria da prática pedagógica) e “Atualização” (relação aos conhecimentos específicos), dentre outros aspectos.

Apesar de um percentual bastante considerável de IES ainda não institucionalizar programas de formação continuada para docentes, muitos educadores estão empenhados em inserir essas discussões no âmbito acadêmico, reforçando a perspectiva de uma valorização e do equilíbrio entre o conhecimento científico e o pedagógico.

Necessidade de articulação com o PPI e o PDI

A organização e o funcionamento das IES são estabelecidos por seu Estatuto e pelo Regimento Geral, dois documentos considerados fundamentais na administração acadêmica. Entretanto, para explicitar o posicionamento das IES quanto a concepção de sociedade, de educação e de ser humano e ainda, de assegurar o cumprimento de suas políticas e ações são importantes os seguintes documentos: PDI, PPI, PPC e o currículo. Estes, mais que documentos burocráticos, devem ser considerados instrumentos de ação política e pedagógica que garantam “uma formação global e crítica para os envolvidos no processo, como forma de capacitá-los para o exercício da cidadania, a formação profissional e o pleno desenvolvimento pessoal” (VEIGA, 2004, p.16).

A política de avaliação das IES incide num processo de consolidação no Brasil e o PPI e o PDI tornam-se documentos basilares para a concepção do sistema de avaliação da educação superior. Ao lançar em janeiro de 2006 a portaria nº 300 que trata do instrumento de avaliação externa de instituições de educação superior, o SINAES também publicou documento com interpretações de avaliação para cada aspecto institucional. Assim, em fevereiro de 2006 é publicado um documento orientador para acompanhar a referida portaria, do qual destacamos a definição das concepções dos seguintes documentos: PPI, PDI, PPC e Currículo. Esses documentos servem de base para a atuação das IES, bem como para autorização e credenciamento dessas instituições.

O Projeto Pedagógico Institucional é um “instrumento político, filosófico e teórico-metodológico que norteará as práticas acadêmicas das IES, tendo em vista sua trajetória histórica, inserção regional, vocação, missão, visão e objetivos gerais e específicos” (BRASIL, 2006a, p. 34). O documento orientador aponta ainda como desafio a ser superado, a

conjugação entre o PPI e os PPCs, “considerando que, apesar da diversidade de caminhos, não há distinção hierárquica entre eles, devendo ambos constituir um processo dinâmico, intencional, legítimo, transparente, em constante interconexão com o contexto da IES” (BRASIL, 2006a, p. 34).

Conceitos e concepções referentes aos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) não serão discutidos nesse trabalho, só afirmamos que os mesmos devem trazer inter-relação com o PPI e o PDI.

Diversos teóricos da educação apontam o PPI como caminho estratégico para a melhoria da qualidade do processo educacional, e nesse percurso, ele recebe diversas denominações, sendo as principais, projeto pedagógico, projeto político-pedagógico, projeto institucional, projeto educacional. No entanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96) emprega a denominação “proposta pedagógica” ou ‘projeto pedagógico”.

Celso Vasconcelos entende projeto político-pedagógico:

[...] como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É o elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação (VASCONCELLOS, 2004a, p.169).

O PPI precisa ser visto como um processo sistematizado de planejamento participativo, evolutivo e que proporciona a intervenção e modificação da realidade. Sem a participação coletiva o projeto figura como mero instrumento burocrático sem fins transformador; apenas busca atender as exigências legais sem nada interferir na realidade da instituição e na consciência de seus integrantes.

Complementando essa visão, Veiga afirma que:

[...] o projeto é um meio de engajamento coletivo para integrar ações dispersas, criar sinergias no sentido de buscar soluções alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico-administrativo, desenvolver o sentimento de pertença, mobilizar os protagonistas para a explicitação de objetivos comuns definindo o norte das ações a serem desencadeadas, fortalecer a construção de uma coerência comum, mas indispensável, para que a ação coletiva produza seus efeitos. (p. 275, 2003)

Outro pensamento que deve ser destacado nessas discussões é o de HAAS (2010, p. 168) quando afirma que os projetos pedagógicos “deveriam assumir um papel central nas instituições, na medida em que revelariam à sociedade e à comunidade acadêmica a proposta educacional e os respectivos compromissos sociais assumidos publicamente”.

Como exigência da atual legislação que rege a educação brasileira, a elaboração dos projetos pedagógicos deve ser uma oportunidade de participação coletiva com envolvimento de todos os segmentos da entidade; fortalecendo, dessa forma, o vínculo institucional e proporcionando o estreitamento nas relações docente e discente, além da comunidade local e acadêmica.

Retomando o documento orientador da portaria Nº 300/2001, destacamos a sua concepção sobre o PDI; nele é exposto que o Projeto de Desenvolvimento Institucional, em consonância com o PPI, deve apresentar:

[...] a forma como a IES pretende concretizar seu projeto educacional, definindo as metas a serem alcançadas nos períodos de tempo deliberados, e os recursos humanos e materiais necessários à manutenção e ao desenvolvimento das ações propostas” (BRASIL, 2006a, p. 33).

O PDI é um instrumento de gestão flexível, elaborado para um período determinado e é concebido como “o instrumento que considera a identidade da IES, no que diz respeito à sua filosofia de trabalho, à missão a que se propõe, às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, à sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas e científicas que desenvolvem ou que pretendem desenvolver” (BRASIL, 2006, p. 35). Sua elaboração também tem caráter coletivo e é pautado por objetivos e metas.

O documento orientador expõe ainda, os eixos temáticos que o PDI deve necessariamente apresentar. São eles: perfil institucional; gestão institucional (organização administrativa, organização e gestão de pessoal, política de atendimento ao discente); organização acadêmica (organização didático-pedagógica, oferta de cursos e programas – presenciais e a distância); infraestrutura; aspectos financeiros e orçamentários, sustentabilidade econômica; avaliação e acompanhamento do desempenho institucional e cronograma de execução.

As concepções expostas acima nos fornecem subsídios para compreender que a formação continuada dos professores precisa está articulada e coerente com os fundamentos desses documentos para que dessa forma, possa ampliar a compreensão teórica e crítica do processo educativo, do processo de produção do conhecimento e dos meios necessários para sua apropriação no espaço acadêmico, consequentemente ampliando as perspectivas da melhoria da qualidade do ensino ofertada pelas IES.

Formação Pedagógica Continuada: Perspectivas e caminhos indicadores

De acordo com Pimenta, Anastasiou e Cavallet “Uma preparação pedagógica que conduza a uma reconstrução da experiência por parte do professor-aprendiz pode ser altamente mobilizadora para a revisão e construção de novas formas de ensinar” (2003, p. 273).

O pensamento das autoras enfatiza a importância do conhecimento pedagógico como caminho estratégico para a reconstrução da prática docente. A preparação pedagógica requer, no entanto, que o docente percorra um caminho que possibilite a construção de novos paradigmas e que as IES adotem experiências que possam superar o impasse existente entre a importância do conhecimento pedagógico e a cobrança legal dessa exigência.

Diversos caminhos podem ser trilhados na construção de uma formação continuada para o docente do ensino superior que possibilite a ressignificação de sua ação e proporcione paralelamente o crescimento profissional e institucional. Exemplos de sucesso na implantação pelas diversas IES da formação contínua nos faz acreditar que é possível alcançar a transformação e a superação de práticas ineficientes e conteúdos fragmentados.

A ação do docente universitário é bastante complexa e, por essa razão a formação continuada deve definir com bastante clareza seus objetivos levando em consideração, principalmente as reais necessidades dos docentes detectadas coletivamente.

Apoiados em diversos autores, elencamos alguns pontos de destaque na efetivação exitosa de um programa de formação continuada para o docente universitário:

- Participar do processo de reflexão sobre sua própria prática revela-se fundamental. Como formador de outras profissões, o docente do

ensino superior necessita mergulhar em sua prática na perspectiva do desenvolvimento de suas ações. Esse ponto de vista está apoiado no dizer de Nóvoa *apud* Escorsin e Gisi:

[...] a formação do professor não se constrói por acumulação (de curso, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de re(construção) permanente de uma identidade pessoal[...] (2008, p.3502)

Essa questão está apoiada também no dizer de Pimenta e Anastasiou quando considera que

[...] partindo das necessidades coletivas detectadas, buscar colocar os professores em condições de reelaborar seus saberes... em confronto com as práticas cotidianas. Assim, realizam a pesquisa da própria prática, analisando-a em relação aos quadros teóricos obtidos nos textos estudados [...]. (2002, p.58)

- Participar ativamente da construção de um projeto coletivo de formação continuada permite a revisão das práticas docentes a partir da reflexão sistemática de suas ações. Condizente com esse aspecto, Anastasiou e Pimenta afirmam que:

Um processo coletivo também possibilita conhecimento mútuo e vinculação entre os pares, e entre o coletivo e a instituição: fazer-se professor no processo continuado requer intencionalidade, envolvimento, disponibilidade para mudança, espaço institucional, coragem, riscos, flexibilidade mental, enfrentamento de alterações previsíveis e imprevisíveis. (2003, p. 277).

Sem pretensão de apresentar modelos infalíveis de processo de formação docente, Pensin (2012) indica alguns apontamentos que podem contribuir na institucionalização da formação continuada do docente universitário. Esses apontamentos indicam: adotar a pesquisa como princípio formativo na docência; atingir o coletivo de professores para que as mudanças possam ser de fato efetivadas; estabelecer tempo para o cumprimento de metas e objetivos previamente definidos. Citando Cunha (2005, p. 20), a autora destaca algumas condições consideradas por àquela como

[...] facilitadoras para a necessária transição paradigmática no sentido da vivência de experiências de ensino na perspectiva da produção do conhecimento [...] a existência de uma estrutura de apoio pedagógico institucional; o trabalho coletivo, a troca de experiências, a reflexão conjunta; a possibilidade de experiências planejadas de modo interdisciplinar e, talvez o elemento mais difícil de ser alcançado em tempos de imediatismos e urgências, o entendimento de que mudança é processo.

As indicações apontadas acima não representam único caminho a ser trilhado para a concretização da formação continuada nas IFES, inúmeras alternativas poderão surgir a partir da realidade e necessidade de cada instituição, que deverá fazer opção por meios que possibilite atender as demandas da educação contemporânea.

Considerações Finais

Procurou-se no decorrer deste trabalho construir um quadro síntese da formação continuada do docente do magistério superior, contextualizada nas Instituições Federais de Ensino Superior e em suas realidades institucionais, as quais são também influenciadas pela legislação vigente e pelas lacunas formativas dos programas de pós-graduação.

Pode-se tirar como uma das conclusões, que o atual contexto educacional do ensino superior tem compelido as IFES a institucionalizar programas de formação continuada dos docentes na perspectiva de superar a falta de legislação específica e a ausência dos órgãos administradores no tocante a políticas/programas destinados a formação pedagógica para os docentes do ensino superior.

Os referenciais teóricos apontam a formação pedagógica como conteúdo de inestimável importância para a carreira dos docentes universitários na medida em que possibilita o distanciamento de uma visão fragmentada e compartimentada do conhecimento. É necessário fragilizar e conseqüentemente extirpar paradigmas arraigados nas práticas educacionais que intensificam ideias egocêntricas e individualistas, a partir de ações coletivas e reflexivas tendo como base os projetos pedagógicos e de desenvolvimento institucional numa perspectiva integradora.

Nessa visão, a formação continuada dos docentes deve estar pautada no trabalho coletivo que possibilite perceber as reais necessidades de cada indivíduo e suas condições de atuação, bem como na prática reflexiva onde

possa mergulhar no seu próprio fazer pedagógico e fazê-lo desenvolver. Independente do contexto geral aqui apresentado fica claro, no entanto, que cabe a cada instituição, dentro de seus contextos específicos, criar as devidas condições e instrumentos para que esse trabalho se concretize de forma eficaz e permanente.

Referências

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência na Educação Superior**. v.5. INEP, 2006. (Organização: Dilvo Ristoff e Palmira Sevegnani. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. XX p. – (Coleção Educação Superior em Debate ; v. 5) 1. Educação superior. 2. Professor de ensino superior. 3. Formação profissional. I. Ristoff, Dilvo. II. Série.

BRASIL. Ministério da Educação. CONAES. INEP. **Avaliação Externa de Instituições de Educação Superior**: diretrizes e instrumentos. Brasília, DF, novembro de 2005, p. 33-35.

BRASIL. Ministério da Educação. **PORTARIA Nº 300** disponível em: http://download.inep.gov.br/download/superior/2006/avaliacao_institucional/Portaria_n300_30_01_06.pdf. Acesso em 20 de set. de 2015

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI. Diretrizes para Elaboração. Disponível em** ([www.unesp.br/aci/pdi/diretrizes%20\(exemplo\).pdf](http://www.unesp.br/aci/pdi/diretrizes%20(exemplo).pdf)). Acesso em 05 de out. de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instruções para Elaboração de Plano de Desenvolvimento Institucional Artigo 16 do Decreto nº 5.773 de 09 de maio de 2006**. Disponível em (<http://www2.mec.gov.br/sapiens/pdi.html>). Acesso em 20 de set. de 2015.

BRASÍLIA. Andifes, 2014. Disponível em: <http://prograd.ufersa.edu.br/> Acesso em 19 de out. de 2015.

BRASIL, Lei de **Diretrizes e Bases da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Superior. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Senado Federal.

ESCORSIN, Ana Paula; GISI, Maria Lourdes . **Formação Continuada do Professor Universitário. VIII Congresso Nacional De Educação – EDUCERE Edição Internacional; III Congresso Ibero – Americano Sobre Violências Nas Escolas – CIAVE.. Editora Champagnat.**

PUCPR. Curitiba. 2008. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/94_56.pdf. Acesso em 15 set. de 2015.

NÓVOA, António. **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote Ltda. 1995.

PENSIN, Daniela Pederiva. **A formação pedagógica continuada dos docentes na universidade: caminhos e descaminhos**. Visão Global, Joaçaba, Edição Especial 2012, p. 7-Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/1544-5497-1-PB.pdf> Acesso em 18 de out. de 2015.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo; CAVALLET, Valdo José. **Docência no Ensino Superior: construir caminhos**. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). Formação de educadores: desafios e perspectivas. São Paulo: Ed. UNESP. 2003. p.267-278.

VASCONCELOS, Celso dos S. **Formação Didática do Educador Contemporâneo: Desafios e Perspectivas** in: Caderno de Formação: Formação de Professores. Didática dos Conteúdos. São Paulo, 2011. Cultura Acadêmica Editora.

_____. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 5ª ed. São Paulo: Libertad, 2004.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Formação de professores para a Educação Superior e a diversidade da docência**. Revista Diálogo Educ., Curitiba, v. 14 n.42, p. 327-342, maio/ago. 2014. Acesso em 20 de out. de 2015.

_____. **Inovações e Projeto Político-Pedagógico: Uma Relação Regulatória ou Emancipatória?** Cadernos Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 17 de set. de 2015.

_____. **Docência Universitária na educação superior** in: Docência na Educação Superior. v.5. INEP. 2006. (Organização: Dilvo Ristoff e Palmira Sevegnani. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. XX p. – (Coleção Educação Superior em Debate ; v. 5) 1. Educação superior. 2. Professor de ensino superior. 3. Formação profissional. I. Ristoff, Dilvo. II. Série.

O programa de atualização pedagógica (PAP) na UFRN: caminhos e perspectivas para a formação de formadores

Erika dos Reis Gusmão Andrade¹

Maria Carmozi Gomes²

Anne Cristine da Silva Dantas³

Maria das Vitórias Vieira Almeida de Sá⁴

Introdução

Por compreender a complexidade do processo de formação e de definição da identidade do docente do ensino superior, a dimensão pedagógica da sua prática ocupa lugar de destaque na agenda de trabalho e de prioridades da Universidade Federal do Rio Grande do Norte / UFRN.

Fundamentada na LDB/1996 que preconiza a oferta de programas de formação continuada e o aperfeiçoamento profissional dos docentes, assim como, no Plano de Desenvolvimento Institucional da UFRN, para o período 2010-2019, a UFRN definiu políticas para expansão de cursos e de matrículas e melhoria da qualidade acadêmica da formação no nível da graduação, ações de atualização pedagógica foram estruturadas como um processo permanente, com vistas a formação dos docentes do quadro efetivo e dos ingressantes na carreira do magistério superior. É, por compreender que a formação dos seus professores implica na mobilização de diferentes saberes teóricos e práticos que propiciem as bases para a qualificação do ensino e da configuração da própria identidade docente, a

1 Pró-Reitora Adjunta de Graduação, Profa. Dra. Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação e Programa de Pós Graduação em Educação da UFRN;

2 Assessora da Pró-Reitoria de Planejamento da UFRN e uma das idealizadoras do PAP/UFRN;

3 Vice-diretora de Desenvolvimento Pedagógico da Pró-Reitoria de Graduação da UFRN, atualmente coordenadora do PAP/UFRN.

4 Pró-Reitora de Ensino de Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.



Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), em parceria com a Pró-reitoria de Gestão de Pessoas (PROGESP) desenvolvem, na UFRN, o Programa de Atualização Pedagógica (PAP), com foco no professor formador e em cumprimento da missão institucional de contribuir para a expansão quantitativa com qualidade.

Nesse contexto, são objetivos do PAP, atender às necessidades de atualização pedagógica para compreensão da configuração curricular prevista pelas Diretrizes Curriculares Nacionais/ CNE, incorporando a discussão sobre temas relacionados às demandas do mercado de trabalho, do desenvolvimento científico e tecnológico. Constitui-se também objetivo precípua desse programa, oferecer à comunidade docente subsídios teóricos e práticos sobre o planejamento, a execução do ensino e a avaliação da aprendizagem dos estudantes, pautados na ética profissional e compromisso social da UFRN.

Com esses objetivos, a PROGRAD define como perspectiva orientadora para as ações do PAP a contribuição teórica que compreende a universidade pública na ótica da formação e democratização (CHAUÍ, 2003); que valorize o trabalho dos professores na direção da melhoria da educação superior e de seu compromisso com a mudança social (ALMEIDA, 2012); que aborde o saber dos professores em seu trabalho, considerando-os como sujeitos do conhecimento (TARDIF, 2002); que aborde o trabalho docente como reflexão da prática pedagógica, definindo-a como condição constitutiva do desenvolvimento profissional e melhoria da própria prática (GERALDI; FIORENTINI; PEREIRA, 1998); que trate do ensino superior, aprofundando a identidade, a docência e a formação do professor (MOROSINI, 2002).

Enfim, a contribuição de autores que, como Selma Pimenta (2011) e Lea Anastasiou (2003) abordam o processo formativo do professor: na dimensão **político-ideológica** considerando o papel dos conhecimentos na sociedade e suas relações com o poder; na dimensão **ética** levando em conta as relações do conhecimento com a condição humana; na dimensão **psicopedagógica**, que articula as relações do conhecimento com os modos de aprender, pensar, sentir e agir e na dimensão **didática** que considera as maneiras de organizar e implementar o ensino e as relações de ensino-aprendizagem.

Com essa configuração, a PROGRAD assume compromisso em contribuir com a qualificação do corpo docente e reafirma a importância do PAP para a melhoria da qualidade acadêmica no ensino de graduação.

PAP: do projeto pedagógico à prática docente nos cursos de graduação

Com foco no professor, as ações do PAP estão estruturadas para oferecer ao corpo técnico e docente da UFRN: cursos, oficinas pedagógicas, minicursos, seminários, discussões temáticas e assessoria a projetos piloto desenvolvidos pelos docentes. Sua metodologia é flexível, de modo que essas atividades podem ter carga horária e formatos diferenciados, para atender às especificidades das demandas advindas da comunidade docente. As experiências realizadas no período 2003-2015, demarcaram algumas definições, dentre as quais, pode-se ressaltar:

- **Oferta de curso** com 40 horas presenciais destinado aos professores ingressantes na UFRN, em cumprimento à Resolução N 083/2006-CONSEPE, que dispõe sobre o acompanhamento e avaliação dos servidores docentes em estágio probatório. Com esse dispositivo legal, todos os professores ingressantes na instituição participam de um curso para discutir e estudar questões sobre o projeto pedagógico dos cursos e as dimensões pedagógicas da prática docente. Este curso tem como objetivos: compreender o processo de planejamento, desenvolvimento e avaliação dos componentes curriculares no contexto institucional da educação superior e dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação da UFRN; discutir alternativas pedagógicas para o exercício da docência e a melhoria da qualidade do ensino de graduação na UFRN; refletir sobre a prática pedagógica, no sentido de potencializá-la na integração desta com uma ação educacional coletiva e institucional. Com esses objetivos, são abordados no curso, conteúdos sobre as tendências da educação superior no Brasil; cenários e perspectivas do ensino de graduação na UFRN; regulamento dos cursos de graduação; avaliação institucional e da aprendizagem; dos estudantes; atuação didática e postura profissional do professor. Em relação à avaliação da aprendizagem durante o curso, com base na compreensão que toma a avaliação como parte do processo de ensino e da aprendizagem do indivíduo e, considerando a especificidade do curso, não é exigido trabalho específico dos professores para atribuição de notas. O aproveitamento dos participantes é avaliado por meio da frequência integral e das atividades realizadas durante o curso. As Pró-Reitorias de Graduação e de Gestão de Pessoas emitem certificado de participação aos professores com frequência integral no curso. Por se tratar de um curso obrigatório, este certificado é anexado ao Relatório

Final do Estágio Probatório do professor. Ainda sobre o programa e a avaliação deste curso do PAP para os professores ingressantes na UFRN, cabe ressaltar sua relação com a prática do professor em sala de aula, a medida em que o programa é elaborado no formato do que é exigido do professor, pelo Regulamento dos Cursos de Graduação. De igual modo, a avaliação do curso é realizada considerando as dimensões utilizadas na avaliação da docência, pelo aluno da graduação.

- **Oferta de atividades** no formato de oficinas pedagógicas, minicursos, seminários, discussões temáticas, estas são oferecidas sistematicamente, nos meses de maio e setembro, e, a qualquer tempo, para atender às solicitações das chefias de departamento e coordenações de curso. As temáticas dessas atividades variam, de acordo com o interesse dos solicitantes e da comunidade docente, abordando conteúdos e vivências práticas nas diferentes áreas do conhecimento relativas ao processo pedagógico. Tomando como referência o período de 8 anos (2008 a 2015), as atividades trataram sobre o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) como ferramenta pedagógica; sobre o projeto pedagógico de curso; a elaboração de projetos de monitoria, pesquisa e de extensão; de técnicas de ensino; sobre a saúde vocal do professor; a avaliação da aprendizagem dos estudantes; dos procedimentos que facilitam a aprendizagem dos estudantes; dos processos de aprendizagem dos estudantes e papel do professor; da elaboração de apresentações em *power point* e *prezzi*; sobre as tecnologias da informação como recursos facilitadores da aprendizagem e sobre metodologias ativas de ensino e aprendizagem. A participação nessas atividades é de livre opção dos docentes.

Em relação à oferta dessas atividades, cabe destacar o esforço empreendido pela PROGRAD para propiciar à comunidade docente, condições de participação uma vez que são oferecidas durante o período letivo, portanto no período de aulas. Nesse sentido, as atividades de atualização pedagógica do PAP, foram introduzidas no Calendário Universitário da UFRN institucionalizando-as nos meses de maio e setembro, espaços para que o professor possa participar das oficinas, dos minicursos, seminários ou discussões temáticas oferecidas pelo programa.

Tanto o curso obrigatório para os professores ingressantes, como as atividades de escolha dos docentes são avaliadas pelos participantes, nos aspectos da organização, importância dos temas e conteúdos, o material didático e a metodologia utilizada, por meio de questões fechadas.

Aprofunda-se a avaliação, utilizando questões abertas para solicitar dos professores a indicação dos pontos fortes e das fragilidades. Ao final da avaliação, solicita-se comentários adicionais para que sejam avaliados outros aspectos de interesse dos participantes e não contemplados nas questões apresentadas. Tal avaliação é feita por meio de formulário anônimo disponibilizado aos participantes. O PAP é um programa novo na UFRN e tem antecedentes em outros contextos e momentos da instituição, como segue na breve retrospectiva a seguir.

Atualização pedagógica da comunidade docente na UFRN: antecedentes históricos

A preocupação da UFRN com a dimensão pedagógica da prática docente no ensino superior, não se iniciou com o PAP. Os primeiros registros de cursos destinados à atualização pedagógica da comunidade docente remontam ao final da década de 1970, com iniciativas do Departamento de Educação do Centro de Ciências Sociais e Aplicadas (CCSA), que recebeu da administração central a incumbência de oferecer um **Curso de Introdução à Docência** para todos os contratados àquela época, como professores colaboradores. No contexto de expansão das universidades e exigências de qualificação profissional, um significativo contingente de professores foi contratado para a UFRN e outros tantos liberados para cursos de pós-graduação. O fato é que todos os contratados no início dos anos 70 tiveram que participar de um curso presencial, com 40 horas, durante uma semana, antes do início de cada período letivo. O Departamento de Educação assumiu integralmente a oferta desse curso destinado a professores de todos os departamentos da UFRN, disponibilizando para isso, os professores de seu quadro docente com experiência e qualificação na formação docente para o ensino superior. Nas décadas de 1980 e 1990 cursos semelhantes foram oferecidos na UFRN, em projetos pontuais, com financiamento do MEC. Desses, há registro do Projeto de Apoio Didático ao Ensino Superior (PADES), centralizado e coordenado pela Pró-Reitoria de Ensino. Há também registro de vários cursos de capacitação pedagógica e de avaliação da aprendizagem para os professores da área da saúde, por meio do Projeto de Apoio Pedagógico para os Profissionais da Saúde (PAPS).

Em 2002, a oferta de cursos de atualização pedagógica destinados aos professores foi retomada pela PROGRAD, de forma sistemática e

com recursos próprios da UFRN. O PAP se consolida como um projeto institucional na UFRN, em 2003, passando a integrar o Plano de Gestão da instituição para o período 2003-2007. Com a coordenação da PROGRAD, em parceria com os diretores dos Centros Acadêmicos, este projeto passou a ocupar lugar de destaque na agenda de prioridades da instituição, com forte inserção em programas de qualificação de docentes e servidores técnicos nas áreas estratégicas para a expansão e cumprimento da missão institucional. Teve como base, as necessidades apontadas pelo Relatório dos 10 Anos de Atuação do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), sobre os cursos de graduação na UFRN, nos resultados das oficinas de assessoramento pedagógico realizados pela PROGRAD e resultados da avaliação da docência coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA). Pelas experiências exitosas, o PAP contou com a credibilidade da comunidade docente e de gestores, alinhados à PROGRAD no esforço para a realização de cursos e atividades de apoio pedagógico e diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento, e um exercício de busca permanente da interdisciplinaridade, troca de experiências e saberes docentes.

Ainda na década de 2000, precisamente a partir de 2007, com o Programa de Expansão e Reestruturação das Universidades Brasileiras (REUNI), o PAP foi reestruturado para atender às novas metas pactuadas pela UFRN. Pelo papel que ocupa no cenário da expansão quantitativa e qualitativa do ensino nas universidades, o professor deve estar em busca constante de aprofundamento das ciências na sua área de formação, da formação pedagógica continuada e melhoria do ensino. Pautando-se em princípios de profissionalização da prática docente, institucionalização e continuidade das ações, respeito aos saberes docentes, troca de experiências, abertura a críticas, avaliação e aperfeiçoamento, o PAP se consolida na UFRN despertando interesse de outras universidades, que solicitam da PROGRAD, visitas técnicas *in loco* para conhecimento da experiência. Entre 2010 e 2011 a UFRN recebeu visita de professores e gestores das universidades do Acre, Mato Grosso do Sul e Paraná.

Impulsionado pelo programa REUNI, no período de 2008-2012 a UFRN desenvolveu um conjunto de atividades para atender às necessidades de elaboração e reestruturação dos Projetos Pedagógicos dos cursos de graduação. Foi nesse cenário que o PAP atingiu o maior número de cursos, atividades e de professores, obtendo maior grau de visibilidade nas suas ações. Para atender as reivindicações da

comunidade docente e inserir-se no contexto das novas tecnologias da informação, foi lançado em 2011, o Portal PAP (www.portalpap.ufrn.br) como uma ferramenta do SIGAA, para uso acadêmico na gestão de conteúdo, relações, interatividade e troca de experiências entre os docentes da UFRN. Este portal abriga informações de natureza pública e privada. Fundamenta-se nas interações ativas, no compartilhamento, na aprendizagem colaborativa, no respeito à liberdade de opiniões, na cultura de comunidade virtual e redes de aprendizagem. Seu design apresenta dados e conteúdos, por exemplo: Sobre o PAP; Publicações; Interatividade; Notícias; Agenda; Vídeos; Links Úteis e Fale conosco. O maior alcance desse espaço virtual é o armazenamento do que foi produzido e utilizado no PAP. Constitui-se o maior desafio, avançar na disponibilização e utilização das ferramentas de interatividade e discussão como o chat (bate PAPo) e os fóruns. Lá estão registrados alguns resultados do PAP e olhar dos professores.

O PAP em números e sob o olhar dos professores

Uma breve configuração da UFRN no esforço empreendido com vistas à atualização pedagógica da comunidade docente, pode ser resumida pelo número de participantes do PAP e a avaliação que estes atores fazem das modalidades de ação desse programa: curso obrigatório para os ingressantes e atividades de livre escolha pela comunidade docente. A seguir alguns números e extratos das avaliações dos professores sobre o PAP.

O Relatório de Gestão da UFRN no período 2003- 2011 contabiliza o número de 1.158 professores participantes de curso e 3.044 participantes em oficinas, minicursos e seminários. Em trabalho intitulado **O REUNI na UFRN: Pacto pela expansão com qualidade** (CRUZ; GOMES; ARAÚJO, 2012) os resultados de avaliações apontam que as atividades do PAP tenderam às expectativas dos professores, por promoverem a discussão de assuntos sobre a saúde vocal do professor, a avaliação da aprendizagem dos estudantes, alternativas metodológicas para melhoria das aulas e questões sobre atuação didática e postura profissional do professor universitário. Por outro lado, uma abordagem generalista aos temas, o pouco tempo e o caráter predominantemente teórico das atividades foram as fragilidades mais indicadas pelos professores.

O Relatório das atividades do programa REUNI no período 2008-2012 registra o ingresso de 1005 docentes na UFRN e em 2012, já se

tinha o registro de 845 professores participantes do curso obrigatório. Em relação às atividades no mesmo período, o Relatório apresenta o número de 1.134 professores participantes de oficinas, minicurso ou seminários. Como cada professor escolhe livremente as atividades e pode participar de mais de uma atividade, o número de participações chega a 2.095.

Neste mesmo Relatório, constata-se que um Projeto Piloto realizado entre 2010 e 2011, envolveu 54 professores ingressantes, dos departamentos de Psicologia, Economia, Ciências Contábeis, Direito Público, Educação Física, Nutrição, Odontologia, Medicina Integrada, Cirurgia, Engenharia da Computação, Engenharia do Petróleo, Engenharia Química, Engenharia de Materiais, Engenharia Mecânica, Geofísica e Escola de Ciências e Tecnologia. Foram realizados 59 encontros presenciais e de acordo com a metodologia do projeto a carga horária era flexível, respeitando a disponibilidade dos docentes e os conteúdos tinham como foco as suas demandas. Nesse sentido, centravam-se na reorganização dos programas de ensino, na sistematização de instrumentos de avaliação da aprendizagem dos estudantes e em leituras críticas sobre a prática docente e ensino. Essa experiência foi publicada na Coleção Pedagógica da PROGRAD, n 10, com o título

Comunidade de Aprendizagem no Ensino Superior: diversidade de experiências e saberes. Ressalte-se que a adesão dos professores a esse projeto não os eximia da participação do curso obrigatório exigido a todos os professores ingressantes na UFRN, a partir de 2008, conforme Resolução do CONSEPE. Este é um exemplo claro de que a profissionalização do trabalho docente como um processo amplo e contínuo se insere nas políticas e prioridades da instituição. Revela igualmente, a consolidação de uma cultura na comunidade docente, que pressupõe a compreensão da prática pedagógica como um processo complexo, que envolve a produção de outros conhecimentos que vão além da formação específica e aprofundada na pós-graduação.

Em 2010, a UFRN obteve aprovação de um projeto na Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, objeto do Edital N°15/2010, para Fomento ao Uso das Tecnologias de Comunicação e Informação nos Cursos de Graduação. A Proposta da UFRN foi elaborada conjuntamente pela PROGRAD e a Coordenação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), com a participação da Secretaria de Ensino a Distância da UFRN (SEDIS), da Escola de Ciência e Tecnologia (ECT), do então Departamento

de Educação (DEPED), hoje Centro de Educação (CE), através da Coordenação das Disciplinas Pedagógicas dos Cursos de Licenciatura, da Diretoria de Sistemas da Superintendência de Informática e da Coordenação do Projeto de Atualização Pedagógica – PAP.

Neste projeto, o PAP se fortalece com a disponibilização de recursos financeiros e parcerias realizadas no âmbito da UFRN, para execução do projeto **Capacitação em Tecnologias da Informação e Comunicação no Ensino de Graduação Presencial**. Em ação conjunta com a SEDIS na execução do projeto **Implantação da Central de Materiais Didáticos**, foram realizadas 10 oficinas pedagógicas sobre os fundamentos, as questões técnicas e pedagógicas dos temas: projeto institucional; material didático para educação a distância; produção de vídeo-aulas; materiais digitais; expressão gráfica em 3D; ferramentas do SIGAA para o projeto TIC; sensibilização das equipes.

Com oferta inicial de 30 vagas para o curso de Capacitação a ser oferecido pelo PAP, o interesse da comunidade docente exigiu que as estratégias de execução fossem revistas e adaptadas para atender a 166 professores que se inscreveram no curso. Assim, foram organizadas duas turmas, sendo uma turma no período da manhã e outra a tarde, com a flexibilidade do professor alternar de horário, conforme sua disponibilidade. Estruturado em 3 módulos, o curso realizou, de 18 de março a 15 de abril/2011, os 5 encontros presenciais programados, com frequência variando entre 79 a 125 professores por encontro.

Na avaliação desse curso pode-se captar a compreensão de 88 dos participantes sobre a capacitação, que destacam como pontos fortes as discussões sobre os aspectos da tecnologia de informação e comunicação; os temas e conteúdos abordados que propiciaram reflexão sobre os processos de aprendizagem, sobre a elaboração de materiais e conteúdos didáticos. Nos extratos a seguir, o olhar dos professores que assim se expressaram sobre o curso oferecido pelo PAP:

“Foi uma oportunidade de conhecer e/ou aprimorar meus conhecimentos sobre outras abordagens para o processo de ensino/aprendizagem e do uso de TIC’s;

“Os encontros me estimularam a usar materiais inovadores com o fito de aprimorar o aprendizado dos alunos... uma oportunidade para conhecer inúmeras ferramentas pedagógicas e melhorar minha condição de ensino”;

Este curso teve para mim os seguintes significados: estou mais motivado para preparar melhor minhas aulas; os materiais disponibilizados despertaram em mim a idéia para a implantação de novas estratégias de abordagem dos conteúdos de minhas disciplinas... me proporcionou vislumbrar um novo horizonte, vivenciar novos mundos;

A primeira fase do curso foi provocativa, despertando o interesse para melhorar a elaboração das aulas, a planejar de forma mais organizada e para a inserção do ensino à distância nas minhas disciplinas;

O curso foi bastante informativo (até com excesso de informação para o curto tempo de duração), mas mostrou muitas ferramentas desconhecidas, as quais poderão me auxiliar na adequação das TIC nas minhas aulas.

As apresentações e discussões, bem como os materiais apresentados ajudaram a esclarecer e mostrar que existem caminhos diferentes que podemos tomar no exercício da profissão do professor de hoje – a docência. Já comecei a me adequar e mudar para as novas realidades e desafios.

De modo geral, para os participantes o curso foi um espaço propício para o aprendizado de novas formas e tecnologias visando o uso no ensino presencial, de plataformas e softwares que auxiliam na dinâmica das aulas. Uma oportunidade de inserção no mundo virtual, que cada vez mais está presente no dia a dia do professor e do aluno. A esse respeito, um professor afirmou: *“E penso que este universo virtual não está dissociado do ensino e da aprendizagem. O curso propiciou ampliação de conhecimento sobre ensino-aprendizagem e uma reflexão sobre a aplicabilidade das tecnologias de informação e comunicação na prática docente”*. Há afirmativas que expressam fortemente a contribuição

do curso para a criação e elaboração de novos conceitos a respeito das tecnologias da informação.

As TIC devem estar ao nosso favor e serviço! Cabe a nós professores, aceitarmos o desafio de “incorporá-la” com conhecimento e bom senso crítico, sabendo o quê, quando, como e principalmente porque utilizá-la para aprimorar o processo ensino-aprendizagem dos nossos alunos.

E outro professor assim se expressa: *“A cada encontro tivemos a oportunidade de construir e desconstruir saberes. O sentimento é de provocação”*. Os professores destacam a importância da possibilidade de contarem com o apoio da SEDIS para elaboração de materiais e apontam como outros pontos fortes do curso, as discussões entre os colegas, os relatos de experiências, a integração de conhecimento de diversas áreas acadêmicas no uso de tecnologias da informação e comunicação, enfim, a qualidade e competência dos professores que ministraram o curso, com informações atualizadas e ferramentas metodológicas novas.

Em relação às fragilidades e pontos fracos do curso, há aspectos importantes a destacar. Na opinião dos professores, alguns conteúdos foram tratados com pouca aplicação e muitas discussões. Mas as queixas mais recorrentes estão relacionadas à estrutura virtual disponibilizada para o curso e às dificuldades pessoais para acompanhamento do curso. Estas podem ser representadas pelas afirmações:

O sistema de compartilhamento no SIGAA, na caixa postal, ainda é muito confuso, não mobiliza a entrada no sistema [...] Não consegui acessar o material exposto no ambiente virtual.

Observei deficiência no uso de ferramentas para simulação e animação e no funcionamento dos fóruns entre professores e alunos

Minha agenda, não permite minha participação em todas as atividades presenciais;

Falta de tempo para estudar o material entregue.

Devido à falta de tempo para leitura de todos os materiais e mensagens postadas na turma virtual, gostaria que tudo ficasse disponível depois online.

Existe a dificuldade para participar dos encontros presenciais para os professores que estão lotados e/ou residem no interior do RN. Assim, encontros presenciais poderiam ser realizados, também, nas cidades do interior.

E os professores participantes do curso de Capacitação nas TIC oferecido pelo projeto e coordenado pelo PAP sugerem enfim, a oferta de oficina para aplicação das ferramentas estudadas durante o curso e que

[...] deveria haver uma triagem e formação de turmas menores segundo a experiência com novas tecnologias, considerando que os professores-alunos possuem níveis de instrução em novas tecnologias bem diferentes. Existem alguns que precisam de um curso de inclusão virtual. Outros, no entanto, estão mais adiantados que os professores-palestrantes.

O Relatório da PROGRAD registra que em 2011, 197 professores participaram do curso obrigatório para os ingressantes e em 2012 esse número foi de 134. Só em 2011, foram oferecidas 19 atividades pedagógicas que contaram com 406 participações. A partir de 2012, há redução do número de atividades oferecidas no período previsto pelo Calendário Universitário e crescimento do número de atividades realizadas por demandas, em atendimento às solicitações dos departamentos e coordenações de curso, em decorrência da diminuição do número de contratações. A esse respeito, destaque-se o empenho dos gestores da Faculdade de Ciências da Saúde do Trairi (FACISA) e do Centro de Ciências da Saúde (CCS) que registraram maior número de professores.

Entre 2014 e 2015, foram realizados quatro cursos destinados aos professores ingressantes, contando com a participação de 234 participantes. Neste último ano, cabe um destaque especial para a forte atuação da PROGRAD e da PROGESP que, por meio do PAP, ofereceram oficinas para tratar das Normas e Procedimentos para as coordenações de curso de graduação, contando com a participação de 113 participantes. Outro dado significativo é a oferta de um curso destinado aos professores do curso de Medicina. Em atendimento às solicitações específicas, o curso teve como objetivo desenvolver junto ao corpo docente a cultura da dinâmica de transformação e aprimoramento curricular; a prática da avaliação como processo de ensino-aprendizagem e a instrumentalização do corpo docente para utilização de metodologias ativas centradas no estudante e no conceito de aprendizagem significativa. Participam desse curso, 37 professores do curso de Medicina.

Esses extratos numéricos e avaliativos, ainda que parciais, expressam ações empreendidas pela UFRN com vistas à atualização pedagógica de seus servidores técnicos e docentes, no contexto do que está previsto no PDI para o período 2010-2019. Com foco no docente, o PAP, desenvolvido pela PROGRAD, em parceria com a PROGESP, avança de modo crítico e criativo para aperfeiçoamento dos cursos e atividades. Compreende que quando se trata da formação docente para o ensino superior, qualquer

iniciativa pressupõe uma nova forma de conceber o desenvolvimento profissional dos professores universitários no decorrer de sua trajetória profissional. Há que se considerar os percursos e processos nos quais sejam aprimorados os saberes, as competências e habilidades necessárias ao exercício da profissão. Nessa direção, considera que a melhoria do programa passa pelo olhar de seus protagonistas – os docentes.

Dos formadores-participantes dos cursos, oficinas, minicursos, discussões temáticas e seminários já mencionados, vale considerar, para melhoria do PAP, as fragilidades, as sugestões e os pontos fortes indicados. As fragilidades se referem à falta de informações sobre o estágio probatório; a exigência de curso com 40 horas presenciais e a predominância de discussões teóricas em detrimento de práticas docentes na utilização de metodologias de ensino e avaliação da aprendizagem dos estudantes. Consideram a necessidade de se fazer uma avaliação das habilidades e dificuldades do próprio docente, para que seja realizado em trabalho de desenvolvimento pedagógico individualizado. E sugerem: *“Poderíamos ter tarefas práticas durante o curso, por exemplo: atividades didáticas de seminário, com participação dos professores que estão fazendo o curso, com finalidade de se avaliar a didática dos novos professores que estão ingressando na instituição”*.

Na avaliação dos professores participantes do PAP, há um olhar crítico e uma atitude colaborativa indicando sugestões para seu aperfeiçoamento. Ainda que considerem o programa *“Muito importante para a atividade pedagógica, é necessário fazer certa reestruturação, como diminuir o tempo do curso ou distribuir os dias num período mais longo (o semestre, por exemplo). Também é preciso mais objetividade nas palestras (algumas são repetitivas) e privilegiar o compartilhar das experiências dos participantes”*.

Sobre os pontos fortes, destacam como os mais importantes:

- Exposição das necessidades de atuação pedagógica no espaço universitário em sintonia com as exigências do mundo moderno;
- As informações sobre o funcionamento, e a estrutura da universidade.
- A atualidade das discussões teóricas e o conteúdo sobre a atuação didático-pedagógica, os métodos de aprendizagem; novas tecnologias para o ensino superior;
- Qualificação e competência do corpo docente;
- A troca de experiência entre os colegas;
- Reflexão sobre condutas e código de ética no exercício profissional do docente;

Neste breve relato da experiência do PAP na UFRN, os números expressam uma amostra dos esforços empreendidos para cumprimento de metas de qualificação profissional e prioridades estabelecidas na agenda de trabalho para os períodos mencionados. Nas avaliações dos professores, o olhar instigante sobre a construção de uma pedagogia universitária que se descortina para a comunidade docente da instituição. As incertezas e compreensão sobre os saberes docentes e as práticas pedagógicas; o resgate e despertar de compromissos pessoais com a própria formação, com a melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos.

Referências

ARAÚJO, Virgínia M. Dantas; CRUZ, Ângela M. Paiva; GOMES, M. Carmozi de Souza. O REUNI na UFRN: um pacto pela expansão com qualidade. In: **Ensino superior: saberes, experiências, desafios**. Alcínia Noutel; Helena Bruten, Gláucia Pires; Isabel Huet. (Orgs). João Pessoa: Idéia, 2012. Pag. 65-96.

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez Editora. 2012.

ANASTASSIOU, Léa das Graças Camargos; ALAVES, Leonir Pessate. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joenville, SC: UNIVILLE, 2003.

CHAUÍ, Marilena. **Conferência realizada na sessão de abertura da 26 Reunião Anual da ANPED**. Poços de Caldas, MG: em 5 de outubro de 2003.

FIorentini, Dario; GERALDI, Corinta M. Grisolia; PEREIRA, Elizabete Monteiro de A. (Orgs). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas, SP: Mercado das Letras. 1998.

MOROSINI, M. C. **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

RIO GRANDE DO NORTE. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Plano de Desenvolvimento Institucional/PDI 2010-2019**. Natal: UFRN, 2010.

RIO GRANDE DO NORTE. Relatório Final. **Projeto de Reestruturação e Expansão**. UFRN-REUNI, 2008-2011. Natal: UFRN, 2012.

RIO GRANDE DO NORTE. **Plano de Gestão 2007-2011**. A UFRN e os novos desafios. Natal: UFRN, 2007.

RIO GRANDE DO NORTE. **Plano de Gestão 2011-2015**. A UFRN e novas conquistas. Natal: UFRN, 2011

RIO GRANDE DO NORTE. **Relatórios da PROGRAD**. 2002-2014. UFRN.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

XVII ENDIPE. **A didática e a prática de ensino nas relações entre escola, formação de professores e sociedade**. Fortaleza: Anais 2014.

RIO GRANDE DO NORTE. **Portal PAP**. Disponível em: www.portalpap.ufrn.br.



Workshop PBL: Contribuição para formação dos docentes dos cursos de engenharia da UFRPE / UACSA¹

Maria Ângela Vasconcelos de Almeida ²

Geyza Maria Felix de Oliveira ³

Waydja Cybelli Cavalcanti Correia⁴

Diana Mesquita ⁵

Rui Lima⁶

Introdução

Diante de um novo cenário educacional, no qual surgem novas demandas que pressionam aos professores a redefinirem seus papéis se efetiva a concretização de uma nova unidade acadêmica da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), a Unidade Acadêmica do Cabo de Santo Agostinho (UACSA) que se caracteriza por ofertar os cursos de graduação em Engenharia Eletrônica, Elétrica, Mecânica, Materiais e Civil.

-
- 1 Artigo Científico revisado por Felipe Ferreira do Nascimento, Técnico em Assuntos Educacionais pela UFRPE e graduado em Letras pela UFPE.
 - 2 Pró-Reitora de Ensino e Graduação pela UFRPE no período de janeiro de 2014 a abril de 2016, graduada em Química industrial pela UFPE, Mestre em Química e doutora em Educação pela UFPE. Área de pesquisa: formação docente, complexidade e interdisciplinaridade.
 - 3 Técnica em Assuntos Educacionais pela UFRPE, graduada em Pedagogia pela UFPE e especialista em Educação pela UFPE.
 - 4 Pedagoga na NACES/ UFRPE, graduada em Pedagogia na UFRPE e mestranda pela UFRPE/FUNDAJ.
 - 5 Pesquisadora em Educação pela Universidade do Minho em Portugal, graduada em Educação pela Universidade do Minho e doutora em Ciências da Educação pela Universidade do Minho.
 - 6 Rui Lima Professor da Escola de Engenharia pela Universidade do Minho em Portugal, graduado em Engenharia eletrotécnica e de computadores pela Universidade do Porto, Mestre em Engenharia Eletrotécnica e de Computadores, doutor em Engenharia pela Universidade do Minho.



Os cursos estão sendo propostos dentro de uma inovadora matriz curricular de forma a contemplar as competências gerais de um Engenheiro que segundo a RESOLUÇÃO CNE/CES 11, de 11 de março de 2002 que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia afirma no seu Art. 3º que,

“O Curso de Graduação em Engenharia tem como perfil do formando egresso/profissional o engenheiro, com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, capacitado a absorver e desenvolver novas tecnologias, estimulando a sua atuação crítica e criativa na identificação e resolução de problemas, considerando seus aspectos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais, com visão ética e humanística, em atendimento às demandas da sociedade.”

Perpassando por essas questões, se dá destaque a um método de ensino-aprendizagem baseado nos princípios do Project Based Learning (PBL), trata-se de um modelo educacional centrado no estudante e o seu propósito é ajudá-lo a desenvolver competências essenciais para a prática profissional do aluno. Para tal, os alunos são desafiados a trabalharem em equipes com vista a resolver problema aberto através de um processo de articulação entre a teoria e prática (FERNANDES, 2010). Ainda Fernandes (2010) complementa que esta metodologia tem como contributo a autonomia do aluno, entre outras competências que se relevam essenciais na prática profissional em Engenharia (MESQUITA, LIMA e FLORES, 2013).

Tais aspectos tornam-se fundamentais a partir do momento em que se evidencia que a relação de ensino e aprendizagem está em descompasso com as exigências atuais, os métodos tradicionais de ensino na engenharia parecem estar se esgotando (BAZZO, PEREIRA, LINSINGEM, 2000). Percebe-se, que esse campo do saber da engenharia é uma área bastante dinâmica, dessa forma, os futuros profissionais precisam estar preparados para enfrentar os diversos desafios que serão propostos. Logo, percebe-se, que os próprios docentes não possuem experiência com o método, pois tiveram toda sua formação baseada no modelo tradicional e se acostumam com a figura do professor como o difusor do conhecimento, segundo Tardif (2002), boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provêm de

sua própria história de vida, e no momento em que se deparam com um novo método, desconhecido para eles, pode ocorrer diversas dificuldades, necessitando assim de uma formação pedagógica que vise a melhoria da prática docente (MESQUITA, FLORES e LIMA 2014; VEIGA-SIMÃO, FLORES, BARROS, FERNANDES e MESQUITA, 2015; PINTO 2008, ESTEVES 2008).

Diante desse cenário, a UFRPE/UACSA faz-se um momento de preparação para os docentes, no qual possa ser melhor compreendido o funcionamento, as características e princípios do PBL, considerando-se uma abordagem educacional que contribui para a qualidade da formação inicial em Engenharia

Nestesentido, este artigo objetiva descrever o Workshop “Aprendizagem baseada em projetos interdisciplinares (Project Based Learning – PBL): Conceitos, Implementação e Resultados” e a sua relevância para a prática docente. Uma atividade voltada para os docentes que atuam nos cursos de Engenharia da nova unidade acadêmica da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), a Unidade Acadêmica do Cabo de Santo Agostinho (UACSA) com intuito de contribuir para uma melhor formação pedagógica.

A concretização da UFRPE/UACSA

A Unidade Acadêmica do Cabo de Santo Agostinho que oferece cinco cursos de graduação em engenharia elétrica, eletrônica, mecânica, materiais e civil está em funcionamento desde 2014 e a elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos baseou-se no perfil do egresso que deseja formar, seguindo também a legislação referente às Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia que tem como perfil do formando egresso/profissional o engenheiro, com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva.

Art. 4º A formação do engenheiro tem por objetivo dotar o profissional dos conhecimentos requeridos para o exercício das seguintes competências e habilidades gerais:

I - aplicar conhecimentos matemáticos, científicos, tecnológicos e instrumentais à engenharia;

II - projetar e conduzir experimentos e interpretar resultados;

- III - conceber, projetar e analisar sistemas, produtos e processos;
 - IV - planejar, supervisionar, elaborar e coordenar projetos e serviços de engenharia;
 - V - identificar, formular e resolver problemas de engenharia;
 - VI - desenvolver e/ou utilizar novas ferramentas e técnicas;
 - VI - supervisionar a operação e a manutenção de sistemas;
 - VII - avaliar criticamente a operação e a manutenção de sistemas;
 - VIII - comunicar-se eficientemente nas formas escrita, oral e gráfica;
 - IX - atuar em equipes multidisciplinares;
 - X - compreender e aplicar a ética e responsabilidade profissionais;
 - XI - avaliar o impacto das atividades da engenharia no contexto social e ambiental;
 - XII - avaliar a viabilidade econômica de projetos de engenharia;
 - XIII - assumir a postura de permanente busca de atualização profissional.
- (RESOLUÇÃO CNE/CES 11, de 11 de março de 2002).

A fim de promover uma formação que prepare os estudantes para adquirirem o perfil apresentado, considerando as demandas da sociedade atual, a UFRPE/UACSA foi estruturada a partir de uma filosofia pedagógica que objetiva que estudantes, professores, conhecimentos e métodos se relacionem em um processo dinâmico e flexível, e que os estudantes atuem de modo ativo no processo de produção de seu conhecimento.

Nesse contexto a Unidade Acadêmica buscou proporcionar aos novos docentes uma formação inicial que teve aspectos teóricos e metodológicos para elaboração de Projetos Interdisciplinares. A Pró-Reitoria de Ensino de Graduação da UFRPE (PREG) realizou a I Semana de Formação Docente Interdisciplinar com atividades formativas tendo por o objetivo o diálogo sobre a interdisciplinaridade nos Cursos de Engenharias como contribuição para um processo de ensinagem que auxilie na compreensão de problemas atuais a partir da metodologia de Projetos.

Na tentativa de dar continuidade a essa formação inicial, ao trabalho da docência Interdisciplinar, o Workshop PBL vêm para dar ênfase a proposta pedagógica da UFRPE/UACSA.

Aprendizagem baseada em projetos interdisciplinares: PBL

Existem muitos estudos e pesquisas sobre métodos de abordagem construtivista, formas de aprendizagem ativas/colaborativas, processo de ensino centrado no aluno, a construção do conhecimento, e entre esses métodos encontra-se o PBL (Problem Based Learning) que se originou nos anos 60 na escola de medicina da Universidade McMaster do Canadá. Ribeiro (2005) define o PBL como “um método de instrução caracterizado pelo uso de problemas da vida real para estimular o desenvolvimento de pensamento crítico e habilidades de solução de problemas e a aprendizagem de conceitos fundamentais na área de conhecimento em questão.” (p. 32). Ainda Ribeiro (2008) complementa essa definição como uma “metodologia de ensino e aprendizagem que utiliza problemas – coerentes para com a futura atuação dos alunos como profissionais e cidadãos – para iniciar, enfatizar e motivar a aprendizagem dos conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais objetivados”. (p.24)

Apesar de ser um método que teve sua origem no curso de medicina é notório que em relação aos cursos de engenharia o PBL tem ganho expressiva participação, como é exemplo o modelo desenvolvido na Universidade Aalborg, Dinamarca, nos anos 70, com ênfase em Project Based Learning (Graffs e Kolmos, 2003; Edstrom e Kolmos, 2014). Ao longo da última década, verificam-se que as diversas instituições de ensino superior (incluindo no Brasil) têm apostado na aprendizagem baseada em projetos interdisciplinares nos cursos de engenharia, alguns exemplos: Goldberg & Somerville (2014), Lima, Carvalho, Flores & van Hattum-Janssen (2007), Lima, Da Silva, van Hattum-Jansen, Monteiro e De Souza (2012), Hall, Palmer e Bennett (2012).

Em relação aos cursos de engenharia da UACSA, que vêm pautados conforme a resolução nº 313/2003 que regulamenta a elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos da UFRPE, o artigo 3º inciso V afirma que o projeto pedagógico do curso deve ser concebido na articulação da teoria e prática, logo o objetivo da aplicação do método PBL na UACSA é reforçar a relação entre teoria e prática dos alunos através da aquisição dos conhecimentos. Contudo o PBL não deve ser visto como uma receita pronta que deve ser apenas aplicado, até porque a transposição de um método para outro requer algumas modificações necessárias, é preciso se levar em consideração o aluno, o professor, a instituição, os cursos, enfim, se adaptar as especificidades do contexto.

Portanto, baseando-se em tudo que foi exposto, o PBL não resolve todos os dilemas do ensino superior ou de engenharia, é apenas uma estratégia de ensino baseada na relação professor x aluno, no processo de aprendizagem que se mostra como uma opção viável capaz de dar respostas satisfatórias na formação do profissional.

Formação docente da UFRPE/UACSA e o método PBL

O modelo de ensino que trabalha a memorização, repetição, a não integração dos diversos campos do saber, evidencia que a relação professor-aluno-conhecimento não está acompanhando as exigências da educação atual.

Os métodos tradicionais de ensino na engenharia parecem estar se esgotando como modelos adequados de formação de profissionais para a dinâmica tecnológica e a diversidade das relações a que estamos submetidos, todos nós, profissionais da engenharia. (BAZZO, PEREIRA, LINSINGEM, 2000, p.125).

Sob as novas exigências educacionais, surge a necessidade de repensar tanto na formação da docência como também na prática pedagógica já que um aspecto reflete o outro, repensar na articulação dos conteúdos para a formação profissional do aluno possuindo amplos conhecimentos, logo o PBL se faz bastante relevante e se mostra como uma importante alternativa para se atingir esse perfil de egresso (MESQUITA, LIMA e FLORES, 2013; MESQUITA, LIMA e FLORES, 2014; LIMA, MESQUITA e ROCHA, 2013). No entanto, percebe-se a relevância do papel do professor na legitimação dessa proposta de ensino e aprendizagem e os desafios dessa atuação docente. Necessita de uma mudança de paradigma resultando principalmente na postura docente diante do compromisso e responsabilidade do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a instituição deve comprometer-se com a capacitação e qualificação docente, bem como com a valorização de sua dedicação ao trabalho. Paraphrasing Pimenta e Anastasiou (2008) as investigações sobre concepções e práticas pedagógicas dos professores podem colaborar para a formação da docência e paulatinamente, a superação da desvalorização da profissão docente e da concepção do professor como técnico eficiente.

O modelo centrado numa aprendizagem baseada em projetos interdisciplinares pressupõe outras competências associadas à prática

docente, tais como trabalho em equipe e comunicação (com outros professores), planejamento (tratando-se de um projeto interdisciplinar, o planejamento da disciplina e do próprio projeto adquire outra complexidade), entre outras. Neste sentido, a contribuição docente no processo de formação do estudante precisam constantemente ser revistos e aprimorados, já que o entendimento e envolvimento do professor na metodologia são fundamentais, ainda Pimenta e Anastasiou (2008) argumentam que no ensino superior a aula deve ser como momento e espaço privilegiado de encontro e de ações e não deve ser dada, nem assistida, mas construída, feita pela ação conjunta de professores e aluno.

A sociedade, o mundo evoluiu, está em constante transformação, assim também deve ser o aprendizado do professor, ou seja, estar em constante transformação, evolução e formação, portanto, sempre haverá algo novo para aprender, pois a educação está em constantes mudanças.

Workshop PBL: contexto e intervenientes

Perante a inovação curricular e pedagógica a que a UFRPE / UACSA se propõe, foi desenvolvido um workshop de 20h, destinado aos professores da UACSA, cujo objetivo foi dar apoio à criação de planos para implementação de projetos de aprendizagem em PBL. Este workshop foi coordenado por Rui M. Lima, professor da Escola de Engenharia, e Diana Mesquita, pesquisadora em Educação, ambos da Universidade do Minho em Portugal.

O workshop foi organizado com base num processo de ensino-aprendizagem ativo, cooperativo, participativo e centrado nos participantes. Neste modelo pretende-se que os participantes adquiram competências para projetar, planejar e controlar o desenvolvimento de projetos dos alunos. Para conseguirem desenvolver estas competências terão que apreender os conceitos essenciais da aprendizagem baseada em projetos e refletir sobre as vantagens e restrições para, em equipe, conseguirem construir um plano exequível para implementação de um projeto, considerando o perfil do aluno, as especificidades da instituição, a motivação dos professores, entre outros aspetos que se encontram inerentes ao contexto e que torna cada modelo PBL único. Fundamentalmente, pretende-se que o treinamento tenha como resultado final a elaboração de um plano para implementação de um projeto dos alunos num semestre específico dos cursos da UACSA. Para tal, as equipas de professores foram organizadas por curso (Engenharia Mecânica, Engenharia de Materiais,

Engenharia Elétrica, Engenharia Civil e Engenharia Eletrônica), sendo que no final foram apresentadas propostas de PBL para um semestre de cada um destes cursos.

Esta abordagem ativa na formação de professores proporciona espaços e oportunidades para que os participantes analisem criticamente a sua prática docente, a natureza das disciplinas que lecionam e a forma como podem ser integradas para a resolução de problemas de engenharia. Assim, ao longo das sessões, os participantes foram colocados a refletir sobre as dificuldades e as potencialidades do PBL, a comunicarem e a interagirem uns com os outros, a aplicarem os conhecimentos desenvolvidos nas suas propostas (por exemplo, sobre avaliação). Ao longo de todo o processo, cada grupo foi tendo acompanhamento e feedback sobre o trabalho desenvolvido, sendo continuamente desafiados para a importância do seu papel, enquanto professores, como agentes principais de mudança na forma de ensinar e de aprender.

Observações e Experiências como participantes do workshop

A motivação para a realização do Workshop se deu quanto à necessidade de acolhimento aos docentes da UFRPE/UACSA já que concretizou uma nova unidade de ensino. Foi bastante significativo ter a percepção desses professores em relação à nova realidade que estão inseridos, sobretudo no que diz respeito ao método PBL.

A realização do Workshop PBL é um momento bastante intenso por se tratar novos conhecimentos construídos com os docentes durante todo o dia. Nesse sentido, foram necessários alguns aspectos dos ministrantes do evento como envolvimento, oratória, dinamismo para que ajudassem na construção do conhecimento sobre o método. O ponto cuidadoso desse processo é a elaboração do projeto, pois precisa ser objetivo e requer tempo dos participantes.

Durante o evento e como participantes verificou-se reações dos docentes sobre o método, com ênfase pode ser destacado duas particularidades: o trabalho em equipe tanto dos alunos como dos docentes e o foco do processo de ensino e aprendizagem nos alunos. No que se refere ao trabalho em equipe pôde-se perceber que os docentes não tinham costumes em trocar experiências ou em dividir ou somar atividades, pontuando o trabalho em equipe entre os alunos não estava tão distante a realidade,

a prática pedagógica desses professores eram basicamente expositivas e não realizavam atividades de forma coletiva como estratégia de ensino e conseqüentemente como instrumento avaliativo, o que se predomina é a prova escrita. Baseando-se no processo de ensino-aprendizagem centrados nos alunos percebe-se uma certa insegurança, já que conforme o exposto acima, não é da rotina dos docentes essa forma de ensinar e aprender, logo desestabiliza a zona de conforto, a responsabilidade da formação do aluno irá depender, em grande parte, de como será essa prática docente, refletir e buscar o necessário para mudar práticas tradicionais.

Assim, através de relatos e situações eram identificadas diversas fragilidades gerando em alguns momentos sentimento de receio, porém em nenhuma circunstância se demonstravam distantes do debate, ao contrário, gerava interesses de expor ideias e debatê-los com os outros participantes.

Com o formato mais tradicional de exposições orais e discussões dos textos os professores nem sempre interagem com o mediador da formação e muitas vezes sua frequência torna-se um pouco baixa. O workshop, a grosso modo, apresenta uma sequência didática, os professores precisam se fazer presente e contribuir a todo momento para poder se chegar a conclusão, alcançando com isso os objetivos inicialmente propostos, despertando-lhes maior interesse e curiosidade na continuação das atividades.

Durante o workshop, notou-se que a maioria dos professores evidenciaram um certo desconhecimento sobre os temas trazidos, percebe-se que a aprendizagem ativa de certo modo desestabiliza os professores, que necessitam sair de sua zona de conforto e os desafiam a assumir uma nova postura, construindo assim novas didáticas. No entanto, foi importante verificar durante esta experiência a motivação dos professores para o uso do PBL nos cursos de engenharia, despertando-lhes maior interesse e curiosidade na continuação dos conhecimentos compartilhados que fizeram parte desse workshop, conhecimentos que para a grande maioria dos professores irá passar futuramente da teoria à prática, ou seja, tencionam iniciar o PBL nas suas práticas pedagógicas.

Acredita-se que este formato de formação (workshop) pode ser considerado uma mais-valia, a implantar nos cursos de formação e atualização pedagógica da UFRPE, em prol do sucesso e das aprendizagens dos nossos alunos, contribuindo também para a reconstrução da profissão docente.

Considerações finais

Com o objetivo de implementar e consolidar o modelo inovador e desafiador da UACSA, que apresenta claramente uma proposta baseada em uma educação integral, voltada a aprendizagem significativa, vários investimentos vêm sendo feito na área de formação de professores. O Workshop aqui apresentado foi um deles, que objetivou apresentar de forma geral os conceitos trazidos pelo PBL, implementar na Unidade esse modelo educacional centrado no estudante e apresentar resultados positivos tanto na área acadêmica quanto na área profissional.

Os professores e a equipe de educação, composta por três técnicos em assuntos educacionais e uma pedagoga participaram do workshop, e ao longo do curso foram se apropriando da abordagem teórica trazida pelo PBL e refletindo sobre a responsabilidade de se construir permanentemente uma metodologia ativa de aprendizagem.

Este trabalho descreveu sobre o Workshop “Aprendizagem baseada em projetos interdisciplinares (Project Based Learning – PBL): Conceitos, Implementação e Resultados” e a sua relevância para a prática docente, não só dos cursos de Engenharia Elétrica, Eletrônica, Materiais, Mecânica e Civil da UFRPE / UACSA, mas como um todo, a proposta é de que o processo ensino –aprendizagem do PBL aconteça para contribuir na formação profissional do aluno e o evento foi preparado especialmente para este propósito.

No Workshop, pode-se concluir que o evento cumpriu o seu objetivo, fazendo com que os docentes tenham uma melhor preparação e formação para a mudança de paradigma possibilitando uma boa aceitação do método PBL. Entretanto, aperfeiçoamentos ainda se fazem necessários. Um ponto que pode ser apontado como um desafio para possíveis próximos é a sua duração. O tempo é relativamente curto, possibilitando apenas cinco dias, sendo assim, o projeto que deve ser elaborado precisa ser conciso e os professores não possuem um tempo de amadurecimento, de desenvolvimento suficiente. É preciso, portanto, rever como isso pode ser aperfeiçoado para que os docentes possam estar mais preparados e habituados com o PBL.

O workshop foi visto como um aspecto formativo docente, que deu bases para o desenvolvimento dos projetos que hoje encontram-se em andamento na UFRPE/UACSA. Acredita-se que ele seja uma inovação que caracteriza uma mudança nas formações atuais, (vemos os conteúdos

de maneira prática e também como sujeitos das nossas aprendizagens), esse evento surge como um instrumento de inovação pedagógica nas formações iniciais e continuadas.

Mesmo cientes das dificuldades enfrentadas principalmente no início da implantação da Unidade, as sementes lançadas durante a realização do workshop, agora germinam e dão frutos. Pode ser citado como exemplo a I Semana das Engenharias da Unidade Acadêmica do Cabo de Santo Agostinho que teve como objetivo a integração de profissionais, alunos e comunidade, permitindo a disseminação do conhecimento, indispensável na formação do indivíduo. Dentre as diversas atividades pedagógicas proporcionadas aos alunos como palestras, mesas – redondas e debates, o evento lançou o “Desafio UACSA”, ação esta que no início da semana do evento foi proposta pelos docentes, logo foi uma situação problema no qual os alunos em grupo deveriam construir uma ponte, e como recurso material utilizou-se apenas macarrão, tiveram como dica que para a resolução dessa situação problema a integração dos diversos saberes já adquiridos era de suma importância. Logo, de forma sucinta, esse desafio teve como intuito apresentar o método PBL na prática para os alunos.

Pode ser citado também como contribuição do Workshop, a aplicabilidade do método PBL no semestre 2015.2 da UFRPE/UACSA, os professores estão começando a reconhecer a importância da aprendizagem ativa como base para atuação profissional futura dos discentes, e dos cinco cursos da Unidade, três deles já deram início aos projetos interdisciplinares que foram construídos coletivamente durante a formação vivenciada no workshop. Os docentes em sua maioria buscam conhecer mais experiências baseada na aprendizagem ativa, participam de congressos sobre o tema e ampliam seus conhecimentos buscando cada vez mais agregar valores a sua própria formação. Aos poucos se tem observado uma mudança de postura dos docentes em relação à clássica dimensão transmissiva do conhecimento da metodologia tradicional de ensino. Os professores têm percebido que o PBL traz consigo uma mudança no papel do professor que deixa de ser um mero transmissor do conhecimento e passa a ser um mediador entre o aluno e o objeto de estudo, como também uma mudança no papel do aluno, que passa a ser sujeito da sua própria aprendizagem e também responsável por ela.

Embora, ainda não se possa dizer os ganhos totais e todas as dificuldades enfrentadas pelos alunos e professores através da aprendizagem ativa, por

ainda se encontrar no meio do processo, os resultados parciais apontam que o PBL é uma alternativa muito boa de ensino-aprendizagem. Os alunos em sua maioria consideram o PBL muito interessante e motivador e esperam poder ativar seus conhecimentos prévios e ampliar seus conhecimentos de maneira prática.

Concluindo, o método PBL parece ser uma abordagem de ensino que estimula ao docente buscar a compreensão de como e porque os alunos chegam a determinadas soluções da situação – problema proposta, sendo esse um aspecto favorável do Workshop, dessa forma o evento contribuiu para o aprimoramento da docência dos professores de Engenharia da UFRPE/UACSA, embora não substitua a formação pedagógica, o Workshop é uma forma de formação docente, acredita-se que no formato que se trata (mais prático) se torna mais relevante para atingir os objetivos propostos. O importante é que não se pode esgotar numa única ação, devendo haver um acompanhamento do processo e ajustar a formação contínua dos professores nesse sentido, contribuindo na reflexão e melhoria da sua prática.

Referências

BAZZO, Walter Antonio ; PEREIRA, Luiz Teixeira do Vale.; LINSINCEN, Irlan; **Educação Tecnológica: enfoque para o ensino de engenharia.** Florianópolis: EdUFSC. 2000.

BRASIL. Ministério da educação e conselho nacional da educação. **Resolução CNE/CES 11, de 11 de março de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia.** Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES112002.pdf>. Acesso em 15/04/2015

CEPE (Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão da UFRPE.) **Resolução 313/2003 Elaboração e reformulação do Projeto Pedagógico dos Cursos de Graduação da UFRPE.** (Publicado em 15/10/03 e Regulamenta a sistemática de elaboração e reformulação do Projeto Pedagógico dos Cursos de Graduação da UFRPE.)

CONSUL (Conselho Universitário da UFRPE). **Resolução Nº 216/2013 Criação da Unidade Acadêmica do Cabo de Santo Agostinho.** (Publicado em 04/10/03 aprova a criação da Unidade Acadêmica do Cabo de Santo Agostinho (UACSA) Campus Abolicionista Joaquim Nabuco desta Universidade e dá outras providências.)

EDSTRÖM, K., KOLMOS, A. **PBL and CDIO: complementary models for engineering education development.** *European Journal of Engineering Education*, 39(5), 539-555, 2014.

FERNANDES, Sandra. **Aprendizagem baseada em projectos no contexto do ensino superior: Avaliação de um dispositivo pedagógico no ensino da engenharia.** 2010. 353 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga. 2010.

GOLDBERG, D. E., SOMERVILLE, M. **A Whole New Engineer: the coming revolution in engineering education: ThreeJoyAssociates**, 2014

GRAAFF, E., KOLMOS, A. **Characteristics of Problem-Based Learning.** *International Journal of Engineering Education*, 19(5), 657-662, 2003.

HALL, W., PALMER, S., BENNET, M. **A longitudinal evaluation of a project-based learning initiative in an engineering undergraduate programme.** *European Journal of Engineering Education*, 37(2), 155-165, (2012).

LIMA, R. M., CARVALHO, D., FLORES, M. A., VAN HATTUM-JANSSEN, N. **A case study on project led education in engineering: students' and teachers' perceptions.** *European Journal of Engineering Education*, 32(3), 337 – 347, 2007.

LIMA, R. M., DA SILVA, J. M., VAN HATTUM-JANSSEN, N., MONTEIRO, S. B. S., DE SOUZA, J. C. F. **Project-based learning coursedesign: A service design approach.** *International Journal of Services and Operations Management*, 11(3), 292-313. doi: 10.1504/IJSOM.2012.045660, 2012.

LIMA, R. M., MESQUITA, D., ROCHA, C. **Professionals' Demands for Production Engineering: Analysing Areas of Professional Practice and Transversal Competences.** Paper presented at the International Conference on Production Research (ICPR 22), Foz do Iguassu, Brazil., 2013

MESQUITA, D., LIMA, R. M., & FLORES, M. A. **Developing professional competencies through projects in interaction with companies: A study in Industrial Engineering and Management Master Degree.** Paper presented at the Fifth International Symposium on Project Approaches in Engineering Education (PAEE'2013): Closing the Gap between University and Industry, Eindhoven, The Netherlands. (2013, 8-9 July 2013).

_____. **A docência no Ensino Superior: resultados de um estudo com docentes universitários.** Paper presented at the Congresso ISATT - Formação e trabalho docente na sociedade da aprendizagem, Universidade do Minho, Braga, 2014.

_____. **Project Approaches in Interaction with Industry for the Development of Professional Competences.** Paper presented at the Industrial and Systems Engineering Research Conference (ISERC 2014), Montréal, Canada. (2014, 31/05/2014 - 03/06/2014).

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez e Moraes, 2008

RIBEIRO, L R C. **A aprendizagem baseada em problemas (PBL): uma implementação na educação da engenharia na voz dos atores.** 2005. 236 f. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal de São Carlos, 2005.

_____. **Aprendizagem Baseada em Problemas na educação em engenharia.** Revista de Ensino de Engenharia, v. 27, n. 2, p. 23-32, 2008b – ISSN 0101 – 5001

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

VEIGA-SIMÃO, A., FLORES, M. A., BARROS, A., FERNANDES, S., & MESQUITA, D. **Perceptions of university teachers about teaching and the quality of pedagogy in higher education: a study in Portugal** / Percepciones de los profesores universitarios sobre la enseñanza y la calidad de la pedagogía de la educación superior: un estudio realizado en Portugal. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 38(1), 102-143. 2015

Semana de Formação Docente Interdisciplinar: a experiência da UFRPE com os cursos de engenharias¹

Maria Angela Vasconcelos de Almeida²

Maria da Conceição de Melo Amorim³

Mais vale uma cabeça bem-feita que bem cheia.

Montaigne

Introdução

O objetivo desse artigo é refletir sobre uma prática formativa realizada pela Pró-Reitoria de Ensino de Graduação da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) junto aos docentes da Unidade Acadêmica do Cabo de Santo Agostinho (UACSA) por ocasião de seu ingresso na Instituição no segundo semestre de 2014. Sua estrutura apresenta-se com uma breve caracterização histórica e estrutural da UFRPE, descrição da estrutura da atividade formativa vivenciada com os docentes da UACSA, fundamentos teóricos e práticos que orientaram a referida atividade, análise feita simultaneamente ao relato da formação docente e, por fim, as considerações finais.

-
- 1 Artigo científico revisado por Felipe Ferreira do Nascimento. Técnico em Assuntos Educacionais na PREG/UFRPE e Graduado em Letras pela UFPE.
 - 2 Pró-Reitora da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação da UFRPE no período de janeiro de 2014 a abril de 2016. Graduada em Química Industrial/UFPE, Mestre em Química / UFPE e Doutora em Educação pela UFPE.
 - 3 Pedagoga na Pró-Reitoria do Ensino de Graduação da UFRPE. Graduada em Pedagogia/UFPE Mestre em Educação pela UFPE e Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação da UFPE.



Caracterização histórica e estrutural da UFRPE

A Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) tem origem na antiga Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária - São Bento, fundada em 1912 em Olinda - PE, iniciando suas atividades com os cursos de Agronomia e Medicina Veterinária. No ano de 1914 o curso de Agronomia foi transferido para o Engenho São Bento, localizado no Município de São Lourenço da Mata – PE, de propriedade da Ordem Beneditina. O curso de Medicina Veterinária permaneceu em Olinda, compondo a Escola Superior de Veterinária São Bento. Em 1936 a Escola Superior de Agricultura São Bento foi desapropriada passando a denominar-se Escola Superior de Agricultura de Pernambuco (ESAP). Em 1938 a ESAP foi transferida para o Bairro de Dois Irmãos, no Recife. A Universidade Federal Rural de Pernambuco foi criada Pelo Decreto Estadual 1.741-1947, incorporando as Escolas Superiores de Agricultura, Veterinária, Escola Agrotécnica de São Lourenço da Mata e o Curso de Magistério de Economia Doméstica Rural. No ano de 1955 a Universidade foi federalizada, passando a fazer parte do Sistema Federal de Ensino Agrícola Superior. Com a promulgação do Decreto Federal 60.731-1967, passou a denominar-se: Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).

A partir da década de 1970 a UFRPE inicia a oferta de novos cursos de graduação e de pós-graduação, tais como: Zootecnia, Engenharia de Pesca, Ciências Domésticas, Bacharelado em Ciências Biológicas e Licenciatura em Ciências Agrícolas, Engenharia Florestal e Licenciatura em Ciências com habilitações em Física, Química, Matemática e Biologia. Em 2006 o MEC implantou o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) para formação de profissionais da Educação Básica em articulação com instituições públicas de ensino superior, incluindo a UFRPE. Atualmente o Núcleo de Educação a Distância se constitui como Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnológica (UAEADTEC) em Dois Irmãos – Recife. O ensino a distância também é parte das atividades de ensino técnico desenvolvido pelo Núcleo em Educação a Distância do Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas (CODAI), órgão suplementar, que também oferta Ensino Médio e Profissionalizante em São Lourenço da Mata.

A UFRPE vem ampliando seu campo de ação com a criação das Unidades Acadêmicas de Garanhuns (UAG) e Serra Talhada (UAST) em 2005 e do Cabo de Santo Agostinho (UACSA) em 2014 como parte do

processo de consolidação da interiorização. São princípios norteadores da abordagem didático-pedagógica para os Cursos de Graduação da UFRPE a Educação como um processo de formação integral, a Interdisciplinaridade entre os conteúdos programáticos dos componentes curriculares e o desenvolvimento de projetos que venham a promover o desenvolvimento local e regional, entre outros (PDI/UFRPE, 2013, p. 29-30).

As atividades na UACSA iniciaram no segundo semestre de 2014 com o desenvolvimento de cinco Cursos de Engenharias: Mecânica, Materiais, Civil, Elétrica e Eletrônica, objetivando “a construção e disseminação do conhecimento e inovação, através de atividades de ensino, pesquisa e extensão atenta aos anseios da sociedade” (PDI/UFRPE, 2013, p. 29). Dessa forma, a Matriz Curricular dos Cursos das Engenharias está organizada em dois momentos: o primeiro compreende a formação geral em conteúdos básicos no Núcleo de Conteúdos Comuns e o segundo compreende as disciplinas do Núcleo de Conteúdos Profissionalizantes juntamente com o Núcleo de Conteúdos Específicos. Essa organização prevê o trabalho em conjunto dos docentes que integram os diferentes núcleos de maneira que os Projetos Interdisciplinares sejam realizados acerca de um problema comum às disciplinas que compõem aquele período. Visando oportunizar mais espaços para atividades desse tipo foram incluídos no Planejamento de Horários dos Cursos o “Laboratório de Resolução de Problemas” e as “Vivências e Práticas Interdisciplinares” para o acompanhamento dos estudantes e realização de atividades relacionadas as praticas interdisciplinares.

Estrutura da atividade formativa

A Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PREG) realizou duas semanas com atividades formativas sobre os aspectos teóricos e metodológicos para elaboração de Projetos Interdisciplinares com apoio da Coordenação de Apoio Pedagógico (CAP/PREG), que tem realizado atividades formativas através do Curso de Atualização Didático Pedagógica na Instituição, e dos Técnicos da Educação da UACSA. A atividade objetivou dialogar sobre a Interdisciplinaridade com os docentes ingressos na Instituição propondo um ensino e aprendizagem baseados em Projetos.

A I Semana de Formação Docente Interdisciplinar aconteceu no período de 29 de julho a 02 de agosto de 2014, com uma roda de diálogo sobre os temas de Interdisciplinaridade e Projetos, contemplando a proposta de ilhas interdisciplinares de racionalidade de Gerard Fourez

(1944 *apud* PIETROCOLA, *et al* 2008) e as discussões de Albuquerque (2009) sobre a Metodologia de Oficina Pedagógica Interdisciplinar (OPI).

As estratégias utilizadas para apoio à leitura dos textos foram o levantamento do conhecimento prévio sobre as categorias: ensino, aprendizagem, conhecimento, contextualização, interdisciplinaridade e disciplinaridade, exemplificação de um mapa conceitual e uma charge sobre o tema.

A II Semana de Formação Docente Interdisciplinar foi realizada no período de 11 a 15 de agosto de 2014, sendo realizada por uma Equipe convidada pela Pró-Reitora em função de suas experiências com o tema da Interdisciplinaridade. Esse segundo momento foi composto pelo diálogo sobre a Metodologia de Oficina Pedagógica Interdisciplinar – OPI (ALBUQUERQUE, *et al.* 2009), definição do tema, situação problema, identificação das áreas, conceitos e elaboração de sequência didática para desenvolvimento de Projetos Interdisciplinares pelos docentes. Para tanto foram utilizados leitura de textos sobre a construção de sequência didática interdisciplinar, vídeos e atividades em pequenos grupos, houve a retomada e problematização das categorias apresentadas pelos docentes na I Semana de Formação docente Interdisciplinar, mencionadas acima. No total, dezoito docentes, entre licenciados e bacharéis, participaram dessas duas semanas de atividades formativas que totalizaram 36h.

Docentes Participantes da I e II Semanas de Formação Docente

Por ocasião da I Semana de Formação Docente, antes de começar o semestre letivo 2014.1, treze professores recém-ingressos na UFRPE participaram da I Semana de Formação. Por ocasião da II Semana de Formação Docente mais cinco docentes ingressaram na UFRPE e também participaram do segundo momento do processo formativo. Vamos brevemente descrever o perfil dos treze primeiros professores que participaram das duas semanas de formação e que serão objeto de análise. O grupo foi composto de oito mulheres e sete homens, faixa etária entre 30 e 35 anos, sendo onze doutores incluindo três pós-doutores e dois mestres. Oito docentes têm formação em Engenharia na graduação e na pós-graduação, sendo sete doutores e um mestre, dois com formação em Letras na graduação e no doutorado, dois com dupla formação – um bacharel e licenciado em Física com mestrado em Educação e o outro Engenheiro

e licenciado em Física com doutorado em Engenharia. Por último, um bacharel e doutor em Química. Dos treze participantes todos relataram experiências na docência, sendo três exclusivamente durante a pós-graduação e os demais em Instituições Particulares e Públicas. Em relação ao modelo de formação ao qual foram expostos a maioria relatou como sendo técnica, exceto um Engenheiro que tem mestrado em Educação e que demonstrou ter experiência de sala de aula desde o ensino básico até a Universidade e uma professora de Letras que informou participar de um grupo acadêmico que discute a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

Fundamentos teóricos e práticos

A discussão sobre interdisciplinaridade tem perpassado os diferentes níveis e espaços em que ocorre a Educação. É comum identificarmos fortes críticas à estrutura disciplinar do currículo e a recomendação da interdisciplinaridade como alternativa para a integração ou criação de novas disciplinas. De fato, a fragmentação do conhecimento possibilitada pela especialização disciplinar configura um modo específico de ser e pensar do sujeito, entendido como fonte do conhecimento humano, que dificulta a compreensão da realidade em sua complexidade e dos grandes problemas humanos. Os operadores cartesianos afirmam a necessidade de fragmentar o que é complexo, de separar o todo em partes, de isolar e controlar para conhecer elaborando um paradigma da simplificação, como nomeia Morin (1990). Tais princípios epistemológicos trazem consigo um conceito de Educação que “nos ensinou a separar e a isolar as coisas. Separamos objetos de seus contextos, separamos a realidade em disciplinas compartimentalizadas umas das outras” (MORIN, 1997, p. 15), produzimos conhecimentos desarticulados e hiperespecializados. Os cursos são organizados em grades curriculares que constituem um modo específico de pensar e “impedem o fluxo de relações existentes entre as disciplinas e as áreas de conhecimento” (SANTOS, 2008, p. 72).

Embora as críticas à disciplinaridade sejam extensas, não nos posicionamos contra sua relevância histórica e pertinência como conjunto de conhecimentos organizados. A oposição aos conhecimentos teológicos e metafísicos que permeavam o entendimento do real na época de Comte (1798 – 1857) constituiu uma ampliação para uma compreensão científica, ainda que positivista. O conhecimento disciplinar possibilitou o domínio do conhecimento específico à produção e comunicação desse

conhecimento sendo, ainda ordinariamente, indispensável para a realização de uma proposta interdisciplinar, uma vez que a interdisciplinaridade não rejeita a disciplinaridade, mas “como condição metodológica, requer amplo domínio do conteúdo disciplinar para (re)trabalhar esse conhecimento no diálogo com as diversas áreas do conhecimento” (ROVERI, 2013, p. 137).

Sobre o trato disciplinar encontramos termos que não encontram consenso como a pluridisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade. Autores como Pombo (2003) e Minayo (2010) não distinguem pluri e multi, usando a metáfora de paralelismo e justaposição, respectivamente. Frequentemente são realizados Projetos Educativos com equipes multidisciplinares que propõem uma visão ampla do objeto de estudo. Contudo, o que se verifica em alguns casos é uma demarcação disciplinar do modo de compreender e dissertar sobre um tema. Ainda assim, esse mínimo de coordenação disciplinar avança em contrapartida a ótica unidisciplinar.

No caso da interdisciplinaridade, defini-la não é uma tarefa fácil. Não há nenhuma estabilidade sobre seu conceito e isto se deve, em parte, aos seus usos diversificados, deixando-a, de certa forma, gasta. Falamos sobre interdisciplinaridade na investigação científica nos diferentes níveis de ensino, no trabalho, no contexto midiático, empresarial e tecnológico e “temos uma palavra que ninguém sabe definir, sobre a qual não há a menor estabilidade e, ao mesmo tempo, uma invasão de procedimentos, de práticas, de modos de fazer que atravessam vários contextos, que estão em todo lado” (POMBO, 2003, p. 2).

A interdisciplinaridade responde a uma pergunta trazida por um tema (MINAYO 2010, p. 436). Existe uma pergunta central para a qual é necessária a “articulação de várias disciplinas em que o foco é o objeto, o problema ou o tema complexo, para o qual não basta a resposta de uma área só” (MINAYO, 2010, p. 436). Aliás, essas áreas/saberes disciplinares são evocadas pela complexidade do objeto. Considerando que a presença da interdisciplinaridade na definição do objeto, discussão dos conceitos e propostas metodológicas é imprescindível para a convergência de pontos de vista, ela “não configura uma teoria ou método novo: ela é uma estratégia para compreensão, interpretação e explicação de temas complexos” (MINAYO, 2010, p. 437). A interdisciplinaridade compreende o problema ultrapassando o paralelismo e pondo em conjunto de forma coordenada “de tal forma que o objeto pensado seja único e compreendido e interpretado em suas múltiplas dimensões” (MINAYO, 2010, p.441).

Sobre transdisciplinaridade podemos pensá-la estando conectada com a complexidade. De acordo com Santos (2008), elas se articulam e propõem a superação do modo de pensar dicotômico proveniente do cartesianismo, possuindo em Morin (1990) e Nicolescu (1999) seus expoentes. Nesse quadro de mudança epistemológica temos reconceitualizações de operadores do paradigma da simplificação, como a separação e redução, pelos operadores da complexidade que articulam, integram, religam e contextualizam: o dialógico, recursivo e hologramático, de fácil acesso em obras como *O Problema Epistemológico da Complexidade* (1990) e *A cabeça bem feita* (2002).

As atividades formativas de que trata esse artigo objetivaram dialogar sobre a interdisciplinaridade com os docentes recém-ingressos na Instituição propondo um ensino e aprendizagem baseados em Projetos. Por este motivo, aprofundaremos os desdobramentos práticos com foco na Interdisciplinaridade. Neste sentido nos deparamos com diversas perguntas: qual o papel da disciplinaridade na construção de projetos interdisciplinares? Como realizar um processo de ensinagem interdisciplinar? Como compreender o conhecimento científico como resposta a um problema? Como realizar projetos interdisciplinares sem uma formação acadêmica para isto? etc. As Ilhas Interdisciplinares de Racionalidade e a Oficina Pedagógica Interdisciplinar (OPI) ampliam a concepção apresentada pela ciência tradicional positivista sobre a construção do conhecimento no espaço acadêmico.

Fourez (1994, *apud* PIETROCOLA, *et al.* 2008) propõe a *Alfabetização Científica e Técnica* como estratégia pedagógica e epistemológica para tratar o ensino de Ciências de maneira que o discente encontre modelos interdisciplinares para representar situações cotidianas. A *Alfabetização Científica e Técnica* se refere a dois aspectos quando pensamos, especificamente, na formação dos docentes da UACSA: “razões humanistas quando se refere à autonomia do indivíduo e suas possibilidades de agir e comunicar e razões econômicas quando se trata de formar engenheiros como mão de obra qualificada” (PIETROCOLA, *et al.* 2008, p. 9). Cada modelo interdisciplinar é chamado de *Ilha Interdisciplinar de Racionalidade*, consistindo uma:

“invenção de uma modelização adequada para uma situação específica. Para esta construção são utilizados os conhecimentos de diversas disciplinas e também

saberes da vida cotidiana (...) ancora-se na construção de modelos visando à solução de problemas de interesse a partir do cotidiano dos indivíduos” (PIETROCOLA, *et al.* 2008, p.7-8).

A Ilha da Racionalidade é um esquema altamente flexível e aberto, com etapas que se interpenetram: fazer um clichê da situação, uma descrição espontânea em que são levantados todos os tipos de questões possíveis; elaboração de um panorama espontâneo ainda com os discentes e docentes, sem a presença do especialista e com o objetivo de elencar os atores envolvidos, as normas e leis que regem a situação que será estudada, os jogos de interesse e tensões diante do problema proposto pelo projeto, dos sub-sistemas materiais ou conceituais que se pode estudar, a lista de bifurcações, das especialidades e especialistas pertinentes; a consulta aos especialistas e especialidades definidos pela equipe do projeto; ida à prática, momento em que ocorre o confronto entre a própria experiência e as situações concretas; abertura aprofundada de algumas caixas pretas e princípios disciplinares necessários; esquematização global da tecnologia que pode ser uma figura ou resumo; abertura de caixas pretas sem o auxílio de especialistas e, finalmente, a síntese da ilha de racionalidade produzida. A proposta da Ilha de Racionalidade, como modelo pedagógico, propicia a relação do discente com as disciplinas enquanto conjunto de conhecimentos organizados, bem como o diálogo interdisciplinar em que o cotidiano e a contextualização são princípios norteadores.

A Oficina Pedagógica Interdisciplinar (OPI)

“é uma metodologia de ensino que utiliza atividades práticas contextualizadas, possibilitando a exploração de diversos aspectos relacionados a varias disciplinas, de forma integrada, e, conseqüentemente, o desenvolvimento de uma visão mais ampla da realidade” (ALBUQUERQUE, *et al.* 2009, p. 111).

Entre os aspectos da OPI ainda temos a relação teoria e prática e a aplicação de princípios e leis teóricas a situações do cotidiano no uso de modelos mais complexos do que os utilizados na perspectiva disciplinar. Sendo assim, os discentes participam de uma dinamicidade de eventos que incluem a tomada de consciência sobre seus conhecimentos do senso comum, a sua reconstrução e aplicação no contexto, como conhecimento

científico. Chegamos então no elemento central da OPI: a situação problema. É a situação problema que definirá o contexto a ser compreendido na perspectiva interdisciplinar. Em sua constituição devem ser considerados: conceitos científicos, procedimentos, competências, contexto, situação, problema, entre outros. Para o planejamento da OPI são consideradas as seguintes etapas:

Refletir sobre suas ideias referentes a conceitos específicos. Identificar os outros conceitos que fazem parte do campo conceitual desses conceitos específicos. Apresentar suas ideias aos seus pares, em pequenos grupos, a fim de desenvolver uma concepção a ser compartilhada pelo grupo. Usar situações próximas da realidade para explorar essas concepções. Organizar os resultados e apresenta-los para a apreciação de todo grupo. Discutir as conclusões dos diversos grupos, a fim de expor inconsistências teóricas e avanços obtidos na direção da construção de conceitos científicos. (ALBUQUERQUE, *et al.* 2009, p. 111).

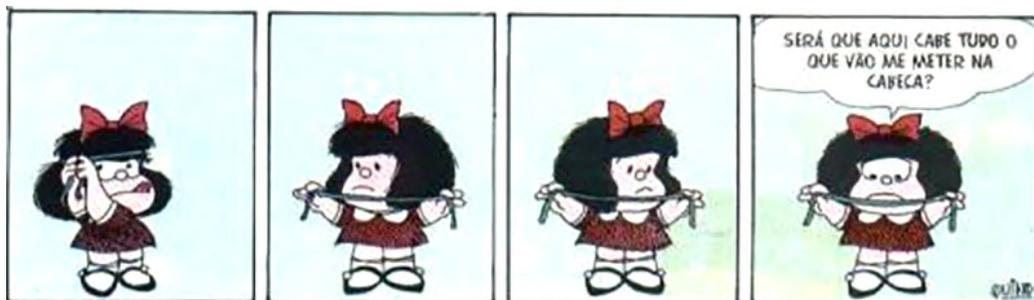
Os pressupostos das Ilhas Interdisciplinares de Racionalidade e da Oficina Pedagógica Interdisciplinar (OPI) estão embasados numa visão sistêmica da realidade em que o docente e discente participam de Projetos constituídos por várias áreas de conhecimentos e da natureza de diálogo que essas metodologias evocam, contribuindo para o aprendizado de atitudes e valores como a escuta ativa, a abertura ao novo e a plasticidade do conhecimento que integra, dialoga e problematiza diante de um contexto social.

Análise feita simultaneamente ao relato da formação docente

Teoria e prática não ocorrem separadamente, os aspectos epistemológicos e práticos se retroalimentam e a forma como pensamos e compreendemos algo se manifesta na forma que agimos no mundo. O conhecimento não está no sujeito de forma inata, como considerava o racionalismo, também não está fora dele, no transcendente como afirmavam os conhecimentos teológicos e metafísicos. É na relação do sujeito com seus pares e no contexto social que o conhecimento é construído. Dessa maneira as categorias ensino, aprendizagem, conhecimento, contextualização, interdisciplinaridade e disciplinaridade foram discutidas com os docentes para compreensão de

suas formas de compreender e agir. Inicialmente realizamos o levantamento do conhecimento prévio através da atividade individual que consistia em responder: o que é ensino, o que é aprendizagem, o que é conhecimento, o que é contextualização, o que é disciplinaridade e interdisciplinaridade. Em seguida foram formados dois pequenos grupos que dialogaram e (re) construíram as definições em conjunto. Esse material foi retomado na II Semana Interdisciplinar, momento em que os aspectos metodológicos foram retomados e vivenciados pelos docentes.

Nesse primeiro dia houve uma roda de conversa com a leitura e diálogo sobre o texto Epistemologia da Interdisciplinaridade (POMBO, 2003) e a reflexão com a charge apresentada abaixo. Nela, Mafalda aparece solitária em todos os quatro quadrinhos. Com uma fita ela mede sua cabeça, em seguida olha para as extremidades e pergunta: “Será que aqui cabe tudo o que vão me meter na cabeça?”



Retirado do site http://1.bp.blogspot.com/_5brbJaDff5Y/S99IFgT9QrI/AAAAAAAAAVo/Rx-XG3c4pPM/s1600/mafalda-cabeca.jpg.

Os dois textos problematizaram questões relacionadas à natureza do conhecimento, à relação do sujeito com o conhecimento, aos conteúdos transmitidos e/ou construídos pela/na sociedade e a crítica ao ensino pautado em mera transmissão, questões retomadas ao longo da semana. Houve intenso diálogo sobre as questões epistemológicas associadas à temática incluindo relatos de experiências com Projetos Interdisciplinares em Cursos dos níveis de Educação Básica e Superior, incluindo uma experiência da UFRPE com uma Escola Pública em turmas de Ensino Médio.

Destacamos ainda duas questões nesta primeira semana de formação interdisciplinar. A primeira: o desconforto dos docentes diante da instabilidade do conceito de interdisciplinaridade e a necessidade de uma conceituação clara e uniforme que orientasse o trabalho pedagógico

na UACSA, Unidade com uma proposta interdisciplinar. A segunda: os relatos de alguns docentes, a maioria bacharéis, sobre a ausência de experiências interdisciplinares em suas formações acadêmicas. São atitudes compreensivas considerando as expectativas voltadas para os Cursos das Engenharias na UACSA. Alguns relatos mencionaram experiências em Projetos de Pesquisas e outras em empresas e fábricas em detrimento de experiências com a docência. O diálogo seguiu no entendimento de que a formação perpassa toda a vida do ser humano, de que sempre estamos aprendendo e da relevância do conhecimento disciplinar para o diálogo interdisciplinar, incluindo as experiências de Pesquisa e nas empresas.

A II Semana de Formação Interdisciplinar objetivou retomar os princípios teórico-metodológicos e promover o diálogo sobre exemplos de Projetos Interdisciplinares e, em função do tempo, a realização de sequências didáticas interdisciplinares. A estrutura consistiu em:

- a. Diálogo sobre a OPI e seus pressupostos teóricos e metodológicos com texto de apoio sobre o tema e apresentação de experiências interdisciplinares na área de Educação;
- b. Realização de atividades em pequenos grupos para elaboração de uma sequência didática interdisciplinar com tema, situação problema, identificação de áreas e conceitos;
- c. Apresentação das atividades realizadas nos pequenos grupos em plenária;
- d. Reflexões sobre o material de levantamento do conhecimento prévio construído na I Semana;
- e. Avaliação das atividades realizadas.

As sequências didáticas interdisciplinares foram organizadas em pequenos grupos e os formadores transitavam entre eles, dialogando, esclarecendo dúvidas, realizando perguntas mobilizadoras, sobretudo para a elaboração da situação-problema.

Foram utilizados vídeos sobre atividades interdisciplinares e disponibilizados textos sobre o tema nos encontros e por e-mail. Entre os textos destacamos *Conflitos socioambientais e participação social no complexo industrial portuário de Suape* (SILVEIRA & BARROS, 2013). Considerando que Suape fica localizada no Cabo de Santo Agostinho, o texto é um exemplo

de como a contextualização faz parte da elaboração da situação problema para um Projeto Interdisciplinar. Os autores realizaram uma análise embasada em quatro procedimentos metodológicos: revisão de literatura e de informações gerais sobre os aspectos geográficos, territoriais, históricos e socioeconômicos de Suape, levantamento e caracterização das organizações que convivem no território de Suape, quadro de levantamento e registro de informações comunitárias e roteiro de entrevista semiestruturada.

As sequências didáticas interdisciplinares foram apresentadas pelas equipes e ao longo de cada apresentação houve intensa interação entre os participantes, com perguntas sobre a situação-problema elaborada, as ações planejadas e o contexto, ainda pouco conhecido por alguns docentes. O que não invalidou o trabalho, pelo contrário, reforçou a compreensão da relevância dos elementos mencionados pela OPI, por exemplo.

Considerando as limitações impostas por um artigo, passamos a relatar a retomada dos conceitos definidos pelos docentes, resgatados da I Semana de Formação. Este foi um momento que possibilitou uma reflexão em torno das concepções iniciais apresentadas pelos participantes e as discussões/práticas feitas ao longo da formação.

Diante da pergunta sobre a definição do que é *ensino*, foi recorrente sua compreensão como transmissão de conhecimento. Vejamos o registro do Participante nº 10: “Maneira de passar conhecimento, tem-se a presença de um agente transmissor e um receptor”. Outros termos similares foram apresentados como: passar, repassar e dar. O próprio termo “transmitir” foi mencionado em nove das treze respostas dadas no momento. Outras respostas, em menor frequência, contemplaram a ideia de: eficiência, construção, mediação, operacionalização (dar aulas), troca, ou ainda, a convivência de compreensões distintas como passagem (via única) e troca (via dupla), como no exemplo a seguir:

É a passagem do conhecimento ou troca de conhecimentos em determinadas áreas de concentração. Essa troca de conhecimentos deve ser baseada em técnicas didáticas para que a assimilação possa ser maximizada, otimizando o processo de aprendizagem. No processo de ensino, deve ser considerados aspectos de contextualização da problemática e em que âmbito posiciona-se o conteúdo a ser transmitido. Conteúdo que em diversos casos envolve conhecimentos, disciplinas que se completam para a formação do profissional com visão ampla (Participante nº 12).

O termo “passagem” ainda demonstra a dificuldade de romper com o paradigma centrado no docente como detentor do conhecimento científico e no discente como depositário. Ao ignorar a dinâmica da interação “o professor prioriza determinado conteúdo na expectativa de que os alunos o absorvam recorrendo à memorização” (SANTOS, 2008, p. 74). Contudo, essa definição assinala uma emergência, traz uma compreensão mais ampla do que aquela centrada apenas na transmissão de conhecimentos. Ao trazer a “troca” para o campo de compreensão nos remete a interação, ao aprendizado com o outro ser humano que pode ser o discente ou um par, com outras áreas em situações diversas em que:

ao final de uma pesquisa interdisciplinar, o clínico não deixa de ser clínico, o epidemiologista continua com sua profissão, o cientista social não se transforma em clínico ou epidemiologista. Mas a pessoa e o produto de um pesquisador que passou ou vai passando pela experiência interdisciplinar é totalmente diferente da que realiza univocamente em sua disciplina: ele vive a síntese possível de sua perspectiva de área com as ideias, discussões e conceitos das áreas e pessoas com as quais estabeleceu trocas (MINAYO, 2010, p. 441).

Se ensinar é sinônimo de transmitir, “*aprender*” recebeu definições como: captação, assimilação, absorção, aquisição, fixação, obtenção seguindo a lógica. E também, em menor frequência: ato de busca, resultado do processo de descoberta, do ensino e da “interação entre indivíduos em contextos situados” (Participante nº 08). De fato, aprender inclui assimilar, porém não se esgota nela. Segundo Morin (1990) a construção do conhecimento ocorre recursivamente, não havendo uma única maneira de aprender e, como afirma Santos (2008), “o processo cognitivo é um processo complexo, uma vez que o sujeito vê o objeto em suas relações com outros objetos ou acontecimentos. As relações cerebrais estabelecem-se entretecendo-se em teias, em redes” (p. 74).

Os docentes relacionaram a categoria “*conhecimento*” à quantidade de informação e sua aplicabilidade, ao conjunto de saberes/bens, ao acúmulo, descoberta, criação, abstração do conteúdo, domínio e organização do saber, como expressa a citação abaixo:

Conhecimento é a organização do saber em determinada área. É o resultado da compilação de reflexões provenientes de diversas fontes acerca de um assunto comum. O conhecimento tem um caráter

extremamente cumulativo e é sempre incrementado seja por contribuições provenientes de experiências fundamentadas no método científico realizadas por instituições credenciadas para tal: universidades, centros de pesquisas. Já por contribuições informais, entende-se aquela experiência adquirida a partir dos problemas enfrentados no cotidiano (Participante nº 13).

Houve a frequência dos seguintes termos na conceituação de “*contextualização*”: relação teoria e prática, exemplificar, diversificar, diferenciar os contextos, inserir em ambiente receptor ou contexto micro e macro. Nas palavras do Participante nº 08, contextualização “diz respeito a uma série de situações e informações necessárias para a compreensão de determinados conceitos, fenômenos”. De acordo com Santos (2008) a “contextualização é necessária para explicar e conferir sentido aos fenômenos isolados. As partes só podem ser compreendidas a partir das inter-relações com a dinâmica do todo” (p.74) é nessa dinâmica que a aprendizagem ocorre indo além da mera assimilação.

A “*disciplinaridade*”, por sua vez, foi associada à organização, estrutura e lógica do conhecimento, conhecimento especializado, compartimentalizado, focado. E a interdisciplinaridade ao ato de conectar, ser ponte, relacionar, trocar, interligar, ser interdependente. Assim verificamos as especificidades de cada termo sendo apresentadas numa lógica binária, de oposição como: compartimentar x interligar, focado x conectar. Essa compreensão permaneceu nas definições apresentadas pelos grupos formados na segunda parte da dinâmica, da qual destacamos as (re)definições sobre disciplinaridade e interdisciplinaridade. Sobre disciplinaridade afirmaram: “É a capacidade de organizar de forma estruturada e lógica um conhecimento que se deseja inserir no processo de ensino/aprendizagem” (GRUPO 01) e “Designa uma compartimentalização entre as diferentes áreas buscando um conhecimento especializado e detalhado a respeito de um determinado assunto ou fenômeno” (GRUPO 02). Sobre interdisciplinaridade: “É a ponte que existe entre as áreas de conhecimento já estabelecidas, resultando em novas abordagens de temas inovadores e mais abrangentes” (GRUPO 01) e “É a relação de conhecimento entre disciplinas diferentes que tragam a contribuição e crescimento profissional e pessoal para os indivíduos, buscando uma compreensão holística que culmina em um novo conhecimento” (GRUPO 02). Essa perspectiva de que a interdisciplinaridade demanda a colaboração entre as disciplinas é mencionada por Minayo (2010) junto com uma advertência de que

“dois ou três pesquisadores ou professores fracos em suas matérias jamais produzirão um bom trabalho interdisciplinar, uma vez que a relevância do conhecimento vem sempre das disciplinas em colaboração” (p. 439).

Aqui identificamos mais uma emergência apresentada pelos docentes e que pode compor as reflexões sobre a formação docente e a interdisciplinaridade nos cursos das engenharias da UFRPE. Chamamos a atenção para a citação do Grupo 02 sobre interdisciplinaridade e questionamos se estamos diante de uma proposta ainda mais ampla que a abordagem interdisciplinar. A expressão usada pelo Grupo 02 que diz: “buscando uma compreensão holística que culmina em um novo conhecimento” nos remete aos comentários de POMBO (2003) sobre transdisciplinaridade, em que diz:

Finalmente, algo que, quando se aproximasse de um ponto de fusão, de unificação, quando fizesse desaparecer a convergência, nos permitiria passar a uma perspectiva holista e, nessa altura, nos permitiria falar enfim em transdisciplinaridade (p.3).

Entendemos que uma determinada compreensão sobre ciência estrutura um modelo mental correspondente e a forma de (inter)agir no mundo. Desafio posto, encontramos a afirmação de Morin (2002) sobre a epígrafe de Montaigne nesse artigo, esclarecendo que uma cabeça bem-feita “significa que, em vez de acumular o saber, é mais importante dispor ao mesmo tempo de uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas e princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido” (p.17). E perguntamos: melhor uma *cabeça bem feita* do que uma *cabeça cheia*? Mafalda que o diga...

Considerações finais

Este momento de nossa reflexão deveria ser chamado apenas de considerações, uma vez que nunca cessamos de fazê-las, de revisitarmos o que foi feito e (re) planejarmos nossas ações/interações.

A Formação de Professores é um processo e, como tal, dinâmico, contínuo e histórico. As vivências e aprendizados oportunizados com e entre os docentes da UACSA continuaram através de cursos promovidos pela PREG/UFRPE, eventos acadêmicos de iniciativa da UFRPE/SEDE e também dos servidores da UACSA. Um exemplo recente deste último

caso ocorreu em 2015 com a realização do workshop “Aprendizagem baseada em projetos interdisciplinares (Project Based Learning – PBL): Conceitos, Implementação e Resultados”, como parte da formação pedagógica realizada em parceria com docentes da Universidade do Minho, em Portugal. Temos ainda muita história pra contar.

Referências

ALBUQUERQUE, Eleri Saldanha Coutinho de Albuquerque. *et al.* Oficina Pedagógica Interdisciplinar como estratégia para a Formação da Cidadania. In: ALMEIDA, Maria Angela Vasconcelos de; BARBOSA, Rejane Martins Novais. **Projetos Interdisciplinares em ciências e matemática: fundamentos e Vivências**. Recife: Bagaço, 2009.

ALMEIDA, Maria Angela Vasconcelos de; BARBOSA, Rejane Martins Novais. **Projetos Interdisciplinares em ciências e matemática: fundamentos e Vivências**. Recife: Bagaço, 2009.

BRASIL. **PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL DA UFRPE 2013-2020**. Recife, 2013.

MORIN, Edgar. **Meus Demônios**. Tradução Leneide Duarte e Clarisse Meireles. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

_____. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Disciplinaridade, interdisciplinaridade e complexidade. **Revista Emancipação**, v. 10 (2), 2010.

NICOLESCU, Bachelard. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. São Paulo: TRIOM, 1999.

PIETROCOLA, Mauricio. *et al* As ilhas de racionalidade e o saber significativo: o ensino de ciência através de projeto. **Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 2, n 1, 2002.

POMBO, Olga. **Epistemologia da Interdisciplinaridade**. Disponível em: <http://www.humanismolatino.online.pt>. Acesso em: 01 de julho de 2014.



SANTOS, Akiko. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n 37. Jan/abr, 2008.

SILVEIRA, Karla Augusta; BARROS, André Paulo de. Conflitos socioambientais e participação social no complexo industrial portuário de Suape. In: SILVA, Tarcisio Augusto Alves da Silva; GEHLEN, Vitoria Régia Fernandes. **Conflitos Socioambientais em Pernambuco**. Editora Massangana. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2013.



O espaço de desenvolvimento docente e a formação de professores ingressantes na UFSCar

Claudia Raimundo Reyes¹

Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali²

Maria da Graça Nicoletti Mizukami³

Ester Almeida Helmer⁴

Introdução⁵

Nos últimos anos, o Brasil tem formulado e implementado políticas públicas que ampliam o número de vagas na Educação Superior. Dentre essas políticas há o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que possibilitou a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) contratar, nos anos de 2013 e 2014, 245 novos professores para atuar em seus quatro *campi*, distribuídos em diferentes cidades do interior paulista. Neste contexto, surgiu a necessidade da Universidade ampliar as políticas que visam à formação do corpo docente, de modo a contribuir com possíveis melhorias no exercício do magistério, bem como a qualidade dos cursos de graduação, levando em consideração os diferentes percursos e experiências dos discentes ingressantes na UFSCar.

No que tange a formação do professor para o exercício da docência no magistério superior se dá em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado, conforme o estabelecido no Artigo 66 da lei LDB 9394/96, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996). Dessa forma, a literatura produzida sobre a docência no Ensino Superior

1 Pró-reitora de Graduação, Docente do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas e do PPGE-UFSCar (gestão 2012-2016).

2 Secretária Geral de Educação a Distância, Docente do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas e do PPGE-UFSCar.

3 Docente aposentada do PPGE-UFSCar.

4 Pedagoga, Doutora em Educação e chefe do Serviço da Formação Continuada de Docentes da Divisão de Desenvolvimento Pedagógico – ProGrad/UFSCar.

5 Artigo com redação revisada por Dulce Masiero Picolli.



tem apontado que, embora a formação dos docentes seja em nível de pós-graduação, na maior parte das vezes não é oportunizada ao pós-graduando uma formação específica em Educação, ou seja, o professor universitário possui uma excelente formação em área específica e, com o domínio dos saberes dessa área, forma-se o pesquisador que por vezes, desconhece caminhos e estratégias orientadoras dos processos educativos. Assim, a base de conhecimento do professor que ingressa na carreira docente em universidades brasileiras provém, na maioria das vezes, da experiência de sala de aula e de modelos de docência que conheceu ao longo de sua vida escolar, ou seja, ele recorre a vivências que nem sempre lhe permitem organizar a reflexão sobre o ato de ensinar.

Este artigo relata a experiência da UFSCar no processo de construção e implementação do Espaço de Desenvolvimento Docente (EDD), atividade que compõe o Programa de Formação Continuada de Docentes da UFSCar, realizado pela Pró-Reitoria de Graduação, por meio de sua Divisão de Desenvolvimento Pedagógico, em parceria com a Secretaria Geral de Educação a Distância (SEaD)⁶. É válido ressaltar que o EDD é oferecido pelo *Portal dos Professores da UFSCar*, espaço virtual institucional, cujo objetivo é desenvolver um conjunto de projetos e atividades para o atendimento das necessidades formativas de professores de diferentes níveis e modalidades de ensino⁷.

O EDD que tem como público alvo os professores ingressantes da UFSCar busca atender demandas político-educacionais no que tange ao processo de inserção e desenvolvimento profissional da docência específica para o magistério superior. E, em especial, a **“participação no Programa de Recepção de Docentes instituído pela IFE”**, conforme o estabelecido no Artigo 24, inciso V, da Lei 12.772/2012, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal e estabelece como um dos critérios de avaliação de desempenho do docente em estágio probatório.

Entendemos que, no âmbito da profissionalização docente, o professor deve ter assegurado um processo contínuo de acompanhamento, reflexão

6 Todo trabalho foi compartilhado entre a Divisão de Desenvolvimento Pedagógico da ProGrad e as Coordenadorias de Processos de Ensino e Aprendizagem (COPEA) e Coordenadoria de Desenvolvimento e Aperfeiçoamento Profissional em EaD (CoDAP) da SEaD - UFSCar

7 www.portaldosprofessores.ufscar.br

e discussão sobre suas atividades profissionais, de modo a desempenhá-las com autonomia, segurança, eficiência e em consonância com as políticas educacionais, PDI e Perfil do Profissional a ser Formado por esta Universidade (UFSCAR, 2008).

Compreendemos a profissionalização docente como um processo de construção da identidade docente relacionada, basicamente, ao ofício de ensinar bem (o quê se ensina, como se ensina, a qualidade do que é ensinado) e ser um profissional num contexto educacional específico (ao considerar a cultura universitária, os aspectos éticos e sociais relacionados à atividade docente).

Apresentamos aqui a experiência formativa da UFSCar com professores em início de carreira nesta instituição, elucidando o percurso para implementação do Espaço de Desenvolvimento Docente, o *corpus* teórico que fundamentou o primeiro módulo das atividades formativas, bem como as percepções, dificuldades e desejos formativos dos professores-participantes.

A experiência formativa da UFSCar

O Espaço de Desenvolvimento Docente da UFSCar tem como objetivo geral subsidiar os docentes no período inicial de desenvolvimento da docência na UFSCar, considerando os princípios, a estrutura e o funcionamento do ensino desta instituição, em consonância com o contexto político, social e educacional no qual a Universidade se insere. Portanto, espera-se que, com a consolidação deste Espaço, contribuamos para que o professor ingressante possa:

- Socializar-se na cultura organizacional da UFSCar.
- Apropriar-se, por meio de uma postura crítico-reflexiva, da política do ensino da graduação, das experiências de constituição da identidade institucional e do compromisso social da UFSCar.
- Desenvolver-se profissionalmente como professor universitário, compreendendo as consequências de suas práticas pedagógicas e revendo-as sempre que necessário.
- Adotar os procedimentos acadêmicos do ensino da graduação da UFSCar.
- Utilizar adequadamente novas tecnologias digitais como ferramentas para formação dos estudantes.

- Refletir sobre concepções de ensino, aprendizagem, estudante, avaliação, planejamento de ensino, próprias ao exercício profissional docente.
- Trabalhar de forma colaborativa, fazendo parte da comunidade acadêmica.

O EDD da UFSCar foi organizado por módulos de aprendizagem composto por temas que visam atender algumas necessidades formativas consideradas de extrema relevância ao professor ingressante nesta universidade, conforme está apresentado no quadro 1.

Quadro 1 – Organização do Espaço de Desenvolvimento Docente - UFSCar

Módulo de Aprendizagem	Temática
Ambientação no Moodle	Iniciação ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e apresentação de suas ferramentas
Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional da Docência	Principais aspectos da aprendizagem da docência e o desenvolvimento profissional de professores Processo de escolha da carreira profissional, os caminhos que os levaram à docência, as experiências educativas que influenciam a prática pedagógica, os desafios encontrados na atuação e os conhecimentos que constituem o ser docente, culminando no reconhecimento da docência como atividade profissional Base de Conhecimento para o Ensino e Processo de Raciocínio Pedagógico
Universidade e Currículo	Diretrizes curriculares e os cursos de graduação Projetos Político-Pedagógicos dos cursos de graduação Perfil do profissional a ser formado na UFSCar
Planejamento e Condições Organizacionais para o Ensino na Graduação	Planejamento do ensino Planos de ensino Sistema de Gestão Acadêmica

Módulo de Aprendizagem	Temática
Avaliação do Ensino e da Aprendizagem no Ensino Superior	Avaliação do ensino e da aprendizagem: concepções, objetivos e práticas avaliativas
Princípios e Políticas Institucionais para o Ensino de Graduação	Políticas para democratização do ensino superior Políticas de Ações Afirmativas Diversidade Cultural Acessibilidade Heterogeneidade em sala de aula Sustentabilidade Ambiental

A proposta do EDD da UFSCar envolve atividades individuais e coletivas, presencias e virtuais e foi estruturado para ser desenvolvido em diferentes etapas e períodos letivos, durante os quais o docente pode passar por fases autoinstrutivas, seguindo caminhos de aprendizagem de acordo com o interesse e ritmo de formação.

As atividades formativas do EDD começaram a ser ofertadas no segundo semestre de 2014 e foram reofertadas no primeiro semestre de 2015, sendo disponibilizados nestes momentos os dois primeiros módulos: *Ambientação à Plataforma Moodle* e *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional no Ensino Superior*.

Como critérios de avaliação e frequência foram consideradas a participação efetiva nas atividades propostas e a frequência no ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Feedbacks constantes levaram cada participante a refletir sobre seus acertos e imprecisões, sobre os aspectos positivos ou a necessidade de revisão das atividades, segundo os princípios e práticas de uma avaliação formativa e processual na detecção dos equívocos da aprendizagem e superação das dificuldades. Ressaltamos que não foram atribuídas notas às atividades.

A equipe de profissionais envolvida no EDD é composta por docentes e pesquisadores da UFSCar que atuam com Formação de Professores, pedagogas do Serviço de Formação Continuada de Docentes que atuam na DidPed/ProGrad, professora responsável pelo módulo, tutoras, designer instrucional, técnico de informática e demais profissionais incumbidos da produção de material didático na modalidade a distância.

Destacamos que as tutoras selecionadas para atuar no AVA ambiente são profissionais com pleno domínio do conteúdo ministrado e com significativa experiência na tutoria de cursos a distância, em especial os ofertados pela UFSCar.

No primeiro módulo, *Ambientação à Plataforma Moodle*, com carga horária de 5 horas, os professores-cursistas foram apresentados as ferramentas da plataforma Moodle, etapa de extrema importância para estabelecer um trabalho colaborativo no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), bem como colocá-los em contato com a Educação a Distância na condição de aluno, experiência que nem todos os professores têm e, assim, superar possível preconceito com o ensino nesta modalidade. Para tanto, foram disponibilizados no ambiente virtual diversos tutoriais que apresentavam o conceito de AVA e algumas ferramentas do Moodle, como perfil e senha, email interno e mensagem, fórum, tarefa e diário.

No módulo *“Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional no Ensino Superior”*, idealizado e desenvolvido pela Prof.^a Dr.^a Maria da Graça Nicoletti Mizukami, com carga horária de 60 horas, foram trabalhados os principais aspectos da aprendizagem da docência e o desenvolvimento profissional de professores, perpassando pelo processo de escolha da carreira profissional, os caminhos que levaram os participantes à docência, as experiências educativas que influenciam a prática pedagógica, os desafios encontrados na atuação e os conhecimentos que constituem o ser docente, culminando no reconhecimento da docência como atividade profissional. Conforme entrevista com a Professora Graça Mizukami (2014):

A docência é uma profissão e, como as demais profissões, a docência é aprendida. No caso de professores de Educação Infantil e dos ensinos Fundamental e Médio, a aprendizagem se inicia formalmente nos cursos de licenciatura e se prolonga ao longo da trajetória profissional. No caso do Ensino Superior, boa parte das vezes a docência constitui uma segunda profissão, para a qual não há uma preparação formal, e é configurada a partir do ingresso na universidade. O professor do Ensino Superior é considerado um formador de outros profissionais de diferentes áreas do conhecimento, realizando, para isso, uma tarefa eminentemente educativa. Por isso,

concebemos com esse curso a formação do formador, como um processo continuado de autoformação. Esse processo envolve dimensões individuais, coletivas e organizacionais, que são desenvolvidas em contextos e momentos diversificados e em diferentes comunidades de aprendizagem constituídas por outros formadores.

Sob tal perspectiva, entre os temas tratados neste módulo inicial, destaca-se o que o professor precisa saber e saber fazer para ensinar bem a todos os seus alunos, independente do contexto em que atua. Parte-se do pressuposto de que o aprender a ensinar e a ser professor são processos contínuos que ocorrem ao longo da vida. Em função dessa compreensão, a professora responsável definiu os seguintes conteúdos formativos no módulo: saberes e práticas docentes, raciocínio pedagógico, professores reflexivos, professores pesquisadores, fases da carreira e identidade docente no magistério superior.

A base de conhecimento do professor universitário

Em nível mundial, a partir da década de 1970, ocorreram mudanças radicais na relação entre as instituições de Ensino Superior e a sociedade. Dentre elas encontra-se a massificação como o fenômeno que mais se destacou nesse processo de transformação e o que mais teve impacto social: *“se a educação superior constitui um bem social, se a formação especializada constitui um valor econômico necessário, é preciso abrir a universidade a todas as camadas sociais”*, concluiu Zabalza em uma de suas obras (ZABALZA, 2004, p. 26).

Nas últimas décadas, o Brasil vem intensificando o processo de expansão do Ensino Superior o que tem protagonizado um aumento significativo de pessoas ascendendo aos níveis mais elevados de formação, principalmente ao nível do ensino de graduação. Possibilitando, assim o acesso ao ensino superior de grupos de estudantes mais heterogêneos quanto à preparação na Educação Básica, à motivação, às expectativas, aos recursos financeiros etc. Em decorrência e concomitante, temos percebido a necessidade em aprofundar as discussões sobre a formação de professores que passam a atender uma demanda de estudantes com diferentes perspectivas quanto à formação superior que almejam.

Neste contexto, um dos desafios do ato de ensinar e de formar-se como docente parte da seguinte questão: o que é preciso saber para poder

ensinar? Partindo dessa indagação sobre os conhecimentos necessários para ser professor, a professora Mizukami apresentou algumas contribuições de L. S. Shulman referentes à *Base de Conhecimento Profissional* para o ensino e o *Processo de Raciocínio Pedagógico*, referencial teórico que embasou o módulo “*Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional no Ensino Superior*” do Espaço de Desenvolvimento Docente da UFSCar.

Para Mizukami (2004), respaldada em Shulman, a *base de conhecimento para o ensino* é definida como:

um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que o professor possa propiciar processos de ensinar e de aprender, em diferentes áreas de conhecimento, níveis, contextos e modalidades de ensino. Essa base envolve conhecimentos de diferentes naturezas, todos necessários e indispensáveis para a atuação profissional. É mais limitada em cursos de formação inicial, e se torna mais aprofundada, diversificada e flexível a partir da experiência profissional refletida e objetivada. Não é fixa e imutável. Implica construção contínua, já que muito ainda está para ser descoberto, inventado, criado. (MIZUKAMI, 2004, s/p)

Trata-se, portanto, de um repertório profissional de conhecimento, flexíveis e mutáveis, que o professor precisa ter ou para promover as aprendizagens dos alunos. Tal definição respalda-se em uma concepção de ensino entendida como atividade profissional, assim, *os profissionais do ensino necessitam de um corpo de conhecimento profissional codificado e codificável que os guie em suas decisões quanto ao conteúdo e à forma de tratá-lo em seus cursos e que abranja conhecimento pedagógico quanto conhecimento da matéria.* (MIZUKAMI, 2004, s/p). A nosso ver, tal concepção se apresenta como fundamental para a formação do professor que atua no magistério superior.

O professor, ao longo de sua formação e percurso profissional, se apropria de diferentes tipos de conhecimento específicos da carreira que se agrupam em três principais categorias quais sejam *Conhecimento do Conteúdo Específico*; *Conhecimento Pedagógico Geral*; e *Conhecimento Pedagógico do Conteúdo*.

Por *Conhecimento do Conteúdo Específico* entendem-se os conteúdos específicos da matéria que o professor ministra. São as compreensões de

fatos, métodos científicos, conceitos, desenvolvimento prático de uma determinada área de conhecimento.

Entendemos que o domínio deste tipo de conhecimento é primordial ao docente universitário, no entanto, o pleno domínio dele não garante a qualidade do ensino e, tampouco, que o conteúdo seja aprendido pelos alunos. O conhecimento do conteúdo específico é necessário, mas, por si só, não garante um ensino bem sucedido.

O *Conhecimento Pedagógico Geral* refere-se ao conhecimento de teorias e princípios relacionados aos processos de ensinar e aprender; conhecimentos dos alunos, de suas características, de seu desenvolvimento cognitivo e das diferentes teorias de aprendizagem que ajudam a compreender a realidade. Trata-se de conhecimentos de diferentes disciplinas que contribuem com o desenvolvimento dos conceitos de sua área, do currículo, dos programas, dos materiais e, por último, de conhecimentos das finalidades formativas, seus fundamentos filosóficos, históricos e sociológicos.

Este tipo de conhecimento é adquirido com maior ênfase no período de formação inicial para a docência. No caso de professores do magistério superior, tornar-se professor passa por um processo de formação diferenciado das demais categorias, pois a maioria deles não tem um período de formação inicial para exercer a docência e nem experiência em sala de aula.

O *Conhecimento Pedagógico do Conteúdo* é construído ao longo do exercício profissional, ou seja, os professores constroem um novo tipo de conhecimento da área específica que é melhorado e enriquecido por outros tipos de conhecimentos. Ele é construído constantemente pelo professor quando ensina a matéria e, também, enriquecido e melhorado quando atrelado aos conhecimentos de conteúdo específico e o conhecimento pedagógico geral.

O *Conhecimento Pedagógico de Conteúdo* é de suma importância para entender os processos de aprendizagem docente, uma vez que, por meio dele, o professor desempenha uma função de protagonista. Como afirma Mikukami (2004), este conhecimento é de autoria do próprio professor, é aprendido no decorrer do desempenho profissional e não necessariamente abstraído de conhecimentos adquiridos em cursos ou estudos teóricos.

Portanto, esse conhecimento é adquirido no exercício da docência, ou seja, a formação ocorre quando o professor experimenta caminhos, observa as respostas e iniciativas dos alunos, busca os acertos e identifica os erros, possibilitando assim que o professor universitário possa encontrar segurança na docência.

Quanto ao processo de ensino e aprendizagem, o conhecimento do professor advém de uma série de atividades denominadas por Shulman (MIZUKAMI, 1994) de *Processo de Raciocínio Pedagógico*. Trata-se da compreensão de como os conhecimentos estão relacionados e são construídos pelos docentes durante o processo de ensino. O modelo de raciocínio pedagógico destaca a construção do saber ensinar e refere-se a seis processos: tais que: compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão.

A *compreensão* é o ponto de partida do processo de ensinar. Compreende os propósitos, as estruturas da área de conhecimento, os conceitos, as fórmulas. No entanto não se trata de uma compreensão pessoal da matéria e sim da necessidade de desenvolver uma compreensão especializada de modo a criar condições para que a maioria dos alunos aprenda.

Uma vez que ocorreu a compreensão especializada da matéria, é preciso que ocorra sua *transformação* para ser ensinada. Trata-se de colocar os conteúdos em um plano, com um conjunto de estratégias para uma aula, para uma unidade ou para um curso. O desenvolvimento deste processo envolve cinco subprocessos os quais estão descritos a seguir, e que se constituem em:

- *Preparação*: interpretação crítica e análise dos textos, estruturação e segmentação, desenvolvimento de um repertório curricular e explanação dos objetivos.
- *Representação*: *inclusão de* analogias, metáforas, exemplos, explicações e etc. a partir do conteúdo que se quer ensinar.
- *Seleção*: definição de um repertório instrutivo dentre vários, incluindo modo de ensino, organização, gestão e ordenação.
- *Adaptação e ajustamento às características dos alunos*: consideração de concepções, pré-concepções, conhecimento prévio, linguagem, classe social, sexo, idade, habilidades, atitudes, interesses e atenção dos alunos.

O processo de *instrução* consiste no desempenho observável do professor, envolvendo organização e gestão da classe, formas de lidar com os alunos individualmente e ou em grupos, dosagem de conteúdo, coordenação das atividades de aprendizagem, explicações, questionamentos, humor, discussões, disciplina, ensino por descoberta ou por investigação, assim como todas as características observáveis de ensino na sala de aula.

A *avaliação* é o processo que ocorre durante e após a instrução, tanto via checagem constante e informal de compreensões, possíveis dúvidas e/ou equívocos dos alunos, quanto por vias sistemáticas mais formais de avaliação.

A *reflexão* compreende um processo de examinar o próprio trabalho em uma perspectiva crítica e reflexiva sobre o seu desempenho profissional.

Já a *nova compreensão* é processo de enriquecimento dos propósitos, da matéria, do ensino, dos alunos, do professor e de diferentes conhecimentos que compõem a base de conhecimento para o ensino.

Portanto, a *compreensão* está presente no início e no final do processo como uma *nova compreensão* do que foi ensinado, ou seja, não se trata de fechar o círculo chegando a um mesmo ponto de partida, mas sim de um **processo em espiral** na qual a nova compreensão é resultado de todo um processo de análise do ensino.

Ao apresentar este campo teórico sobre o desenvolvimento profissional da docência, buscamos levar aos professores ingressantes na UFSCar elementos de reflexão sobre o exercício do magistério superior e, assim, possibilitar o estabelecimento de relações entre teoria e prática de ensino na Educação Superior. Entendemos que a opção por esta concepção teórica é fundamental para embasar o desenvolvimento das atividades do Espaço de Desenvolvimento Docente da UFSCar, bem como ainda para a realização de futuras atividades formativas como apresentadas na descrição do EDD.

Resultados

Nas duas edições do EDD já realizadas pela Pró-Reitoria de Graduação da UFSCar foram ofertadas um total de **200 vagas** aos professores ingressantes nos anos de 2013 e 2014, dentre os quais **135** concluíram as atividades formativas propostas. Estes dados revelam que, considerando a quantidade de professores ingressantes, há ainda uma demanda de pelo menos 110 professores que deverão participar das próximas ofertas dessas atividades formativas, considerando os remanescentes de 2013 e 2014, além dos docentes ingressantes em 2015 que também se constituirão em público-alvo para as próximas ofertas.

Com base em dados coletados por meio de questionário⁸ específico elaborado para os professores concluintes e aplicado ao término de cada

8 Os questionários foram respondidos virtualmente, por meio do software livre LimeSurvey.

oferta do EDD, realizamos o processo de avaliação dos módulos ofertados, que nos possibilitou compreender algumas necessidades e potencialidades do Espaço. Analisando os dados coletados, vimos que as percepções sobre a proposta foram bastante positivas e bem aceitas pelos docentes.

As atividades aumentaram meu “repertório profissional” para a prática docente. (Avaliação de Professor-Concluente da 1ª oferta sobre as contribuições do EDD para a prática docente)

Como professor no início da carreira, aprendi sobre os instrumentos e a teoria por trás para construção de meu conhecimento pedagógico. (Avaliação de Professor-Concluente da 1ª oferta sobre as contribuições do EDD para a prática docente)

Foi possível refletir sobre minha condição de docente da instituição juntamente com outros colegas de diferentes áreas e formação, como também, com os comentários da tutora. (Avaliação de Professor-Concluente da 1ª oferta sobre as contribuições do EDD para a prática docente)

O curso me fez pensar sobre aspectos da docência que eu não conhecia, o que para mim foi o maior ponto positivo. (Avaliação de Professor-Concluente da Reoferta sobre a percepção do EDD)

Com base nos depoimentos apresentados pelos docentes, podemos inferir que os professores anseiam por momentos de reflexão e socialização de suas práticas, o que é de suma importância para a aprendizagem da docência.

As condições apresentadas acima são básicas para a construção de uma profissionalidade docente, pois se reconhece a importância do trabalho coletivo, do diálogo entre pares, do planejamento e do compromisso com a aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, reiteramos alguns questionamentos sobre a preparação para a atuação docente no magistério superior realizado por Cunha (2007): *“Com que incentivo? Com que reconhecimento? Quando o professor universitário percebe essas condições [de formação] valorizadas? Em que lugar ele se prepara para essa tarefa?”*.

Neste contexto, também nos deparamos com relatos sobre dificuldades de dedicar-se às atividades formativas para a docência devido as inúmeras

atribuições da docência na Universidade, como podemos verificar nos depoimentos seguintes:

O docente não é dispensado de suas obrigações para realização das atividades. (Avaliação de Professor-Concluinte da Reoferta sobre o tempo disponível para realização das atividades)

Para que possa ser cumprido e dedicado de forma mais responsável é necessário que os docentes tenham sua carga de trabalho reduzida. Porque embora seja um bom curso foi extremamente desgastante por não se ter tempo para dedicar melhor as leituras e discussões. (Avaliação de Professor-Concluinte da Reoferta sobre o tempo disponível para realização das atividades)

Este módulo foi muito interessante, mas sinceramente o acúmulo de atividades (ensino, pesquisa e extensão) e representações por meio de participação em reuniões que temos de realizar na universidade (coordenação, chefia, representação nos conselhos etc.) estão concorrendo com esta formação. Estar em estágio probatório não impede que tenhamos de assumir cargos e atividades além da sala de aula. Acredito que o que acaba sendo deixado é o curso de formação que deveria ser o principal. Afinal, mesmo quem estuda e investiga a formação de professores tem inúmeras dúvidas e inseguranças, mesmo conhecendo referenciais pedagógicos, quanto mais quem não os conhece. (Avaliação de Professor-Concluinte da 1ª oferta sobre a percepção do EDD)

Estes dados reiteram as discussões já realizadas por Cunha (2007) e Zabalza (2004) sobre de quem é a responsabilidade pela formação do professor do ensino superior: da instituição ou do professor?

Reconhecemos a importância de a formação docente também ocorrer como uma ação político-institucional. Afinal, o exercício da profissão e seu domínio ocorrem a partir de um corpo de conhecimento específico da profissão. Assim, a instituição precisa que o seu corpo docente desenvolva práticas educativas coerentes com a sua missão formativa/educacional. Por esse motivo, também é responsabilidade dela elaborar políticas de formação docente centrada nas necessidades de seu próprio processo de desenvolvimento. Por outro lado, faz-se necessário que a instituição, para

além da elaboração de políticas de formação docente, crie condições aos docentes para bem realizá-las, o que ainda parece ser um desafio posto a maioria das universidades.

Prosseguindo com a apresentação de alguns dados da avaliação dos docentes concluintes do EDD, eles apresentaram seus desejos formativos, ou seja, o que eles gostariam de aprender sobre a docência.

[...] tenho verificado a necessidade de apoiar os professores em relação ao perfil relativamente recente de estudantes provenientes de escola pública, sem histórico na família de ingresso no ensino superior, e especificamente dificuldade dos docentes em lidar com presença dos estudantes indígenas. Acho que uma formação que contemplasse estes aspectos seria importante. (Avaliação de Professor-Discente da 1ª oferta sobre a percepção do EDD)

Em uma das etapas do questionário avaliativo, solicitamos aos professores que deixassem sugestões sobre as temáticas formativas que poderiam ainda ser ofertadas pela Pró-Reitoria de Graduação, as que mais lhes interessam são:

- A docência na era digital (ensino a Distância, estratégias e tecnologias)
- Avaliação e Planejamento
- Currículo no ensino superior
- Estrutura e funcionamento da UFSCar (Regimento de Graduação, Legislação)
- Integração entre ensino, pesquisa e extensão na prática
- Interculturalidade (raça, etnia, gênero, orientação sexual, religiosidade, ética, ações afirmativas, Educação Inclusiva)
- Metodologias de Ensino (Diversidade, Metodologias Ativas, Ferramentas de apoio ao ensino, PBL: teoria e prática, estudos de caso)
- Processo de Ensino-Aprendizagem: aspectos teóricos e práticos
- Relação Professor-Aluno (expectativas do docente, responsabilidades discente/docente, motivação discente, turmas heterogêneas)
- Temáticas específicas das áreas de conhecimento
- Trocas de experiências da Prática Docente

Vimos que os desejos formativos sugeridos pelos docentes participantes vão ao encontro do que foi planejado para os próximos módulos que compõem o EDD, conforme quadro apresentado neste artigo. Desse modo, é importante destacar a necessidade de investimento na formação do professor em início de carreira e a necessidade de reflexão sobre os entendimentos da docência, uma vez que os docentes apresentam expectativas quanto a este tipo de formação, cabendo, portanto, à instituição identificar quais aspectos de formação se deseja suprir, de modo a atender aos anseios dos docentes.

Considerações finais

Embora a formação de professores ingressantes na UFSCar já tenha sido realizada em outras oportunidades pela DiDPed/ProGrad, o Espaço de Desenvolvimento Docente é uma iniciativa pioneira na universidade porque possibilita uma atividade de integração docente à comunidade acadêmica na modalidade de educação a distância.

Ao longo das atividades formativas do módulo inicial do EDD identificamos algumas potencialidades e desafios de uma política universitária voltada para a formação docente no magistério superior. Dentre as potencialidades, vimos que o EDD já se concretiza como um espaço de socialização profissional, de trajetórias e de experiências de ensino e de aprendizagem, ou seja, um espaço de reflexão sobre a docência universitária na Instituição, uma vez que nas atividades iniciais foram realizadas discussões enriquecedoras sobre os desafios, dilemas e paradoxos da profissão docente, bem como dos sucessos, crises e formas de enfrentamento, aspectos estes que contribuem com o entendimento de como se caracteriza o desenvolvimento profissional da docência, em especial no início da carreira e no ingresso na UFSCar.

Para a consolidação desta proposta, ainda há muito que caminhar e muitos desafios a serem superados, dentre os quais destacamos:

1. *compulsoriedade da formação versus livre iniciativa*: como garantir a adesão dos professores nas atividades formativas sem que ela seja imposta por lei;
2. *conteúdos definidos previamente pela instituição versus conteúdos definidos em processo*: como garantir que as expectativas de aprendizagem da docência demandadas pelos professores sejam atendidas, sem desconsiderar as necessidades institucionais específicas.

Como afirmamos anteriormente, o Espaço de Desenvolvimento Docente é uma primeira iniciativa de formação dos professores da UFSCar na modalidade a distância a qual deve ser aprimorada em um processo contínuo de modo a atender as reais necessidades formativas do corpo docente. Como perspectiva para as próximas etapas do EDD, verificamos a necessidade de implementar os demais módulos, institucionalizar o Espaço por meio de aprovação no Conselho Universitário, estabelecendo melhores condições de participação dos docentes nas atividades formativas, bem como definindo carga-horária específica para dedicação a estas atividades.

Por fim, acreditamos que esta experiência se apresenta com potencial de contribuir com subsídios para implementação de políticas institucionais de formação de professores do ensino superior, bem como fomentar discussões na área de formação docente.

Referências

BRASIL. LEI Nº 12.772, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2012. Brasília, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm Consultado em 21/01/2014.

CUNHA. **O lugar da formação do professor universitário:** A condição profissional em questão. In. CUNHA, Maria Isabel (org.). *Reflexões e Práticas em Pedagogia Universitária*. Campinas/SP: Papyrus, 2007.

MIZUKAMI, Maria da Graça. In **Conexões:** Entrevista com a Professora Graça Mizukami. Roteiro: João Eduardo Justi. São Carlos, UFSCar, 2014, 25'09. Disponível em: http://audiovisual.uab.ufscar.br/cursos_apoiados/edd/conexoes_maria/. Acesso em: out. 2015.

_____. **Aprendizagem da docência:** algumas contribuições de L. S. Shulman. Revista do Centro de Educação da UFSM. v. 29, n.02, 2004. Disponível em: www.ufsm.br/ce/revista/.

UFSCAR. PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL. São Carlos, 2014. Disponível em: http://www2.ufscar.br/interface_frames/index.php?link=http://www.pdi.ufscar.br Consultado em 06/04/2014.

_____. **Perfil do profissional a ser formado pela UFSCar.** São Carlos, 2008. Disponível em: http://www2.ufscar.br/interface_frames/index.php?link=http://www.prograd.ufscar.br Consultado em 06/04/2014.

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

Formação pedagógica e a docência no ensino superior: A experiência do Programa “Sala Aberta” da Universidade Federal de Ouro Preto

Juliana Santos da Conceição¹

Luciano Campos da Silva²

Marcílio Sousa da Rocha Freitas³

Introdução⁴

Nos últimos anos, a docência universitária tem sido um tema relevante de discussão no campo educacional. Dentre os vários aspectos que envolvem a temática tem ganhado destaque as discussões sobre a insuficiência da formação pedagógica dos docentes que atuam nesse nível de ensino.

Conforme destaca o artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB nº 9394/1996, a qualificação para a docência universitária deve ser realizada nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, em programas de mestrado e doutorado. Contudo, parece consenso entre educadores e gestores educacionais que os programas de pós-graduação *stricto sensu* ainda têm secundarizado a preparação pedagógica dos futuros professores, centrando seus esforços quase que exclusivamente no desenvolvimento de competências relacionadas ao mundo da pesquisa científica.

Por isso, como alertam diversos autores, muitos egressos dos cursos de pós-graduação tornar-se-iam professores a partir das tentativas de ensaio e erro propiciadas pela própria prática profissional, uma vez que seus cursos

1 Mestre em Educação, Servidora Técnico-Administrativa em Educação, Coordenadora de Núcleo de Apoio Pedagógico da Pró-reitora de Graduação da UFOP.

2 Doutor em Educação, Professor do Departamento de Educação, Pró-reitor Adjunto de Graduação da UFOP.

3 Doutor em Engenharia Civil, Professor do Departamento de Engenharia Civil, Pró-reitor de Graduação da UFOP.

4 Revisora do Texto: Rosângela Maria Zanetti.



não lhes ofereceriam uma sólida formação pedagógica capaz de prepará-los para os desafios específicos da atuação em sala de aula. Como enfatizam Anastasiou (2005, 2011), Pimenta e Chamlian (2003) e Zabalza (2004), o desenvolvimento de competências pedagógicas é extremamente relevante para a prática profissional dos professores do ensino superior. Nesse sentido, como diz Zabalza (2004, p. 169), “o desafio da formação dos professores universitários é ter uma orientação distinta para sua função, é transformá-los em profissionais da aprendizagem, em vez de especialistas que conhecem bem um tema e sabem explicá-lo, deixando a tarefa de aprender como função exclusiva do aluno”.

Não por acaso, nos últimos anos, diversas instituições universitárias têm procurado desenvolver programas acadêmicos específicos que tenham como meta contribuir para a formação pedagógica de seus professores. O objetivo deste artigo é apresentar uma dessas experiências: o programa “Sala Aberta: Docência no Ensino Superior”, desenvolvido pela Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP.

A formação de professores para o ensino superior

Embora a preparação para a docência universitária esteja normatizada pela LDB nº 9394/1996, as políticas públicas ainda não estabelecem orientações específicas para a formação pedagógica dos docentes que irão atuar no ensino superior.

Desse modo, considerando o panorama geral da formação do professor universitário, pode-se concluir que muitos docentes passam de alunos a professores sem uma devida reflexão acerca do que significa ser um professor universitário e sem uma preparação adequada que lhes garanta o desenvolvimento de competências pedagógicas para o fazer docente. Como destaca Cunha (2006), o professor universitário vivenciaria o fato de que “um dia dorme aluno e no outro acorda professor”.

Como resultado dessa situação, nos últimos anos, surgem algumas iniciativas no sentido de enfrentar essa “lacuna” na formação dos docentes universitários. Em 1999, por exemplo, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), tornou obrigatória a realização do “Estágio Docência” como parte integrante da formação de seus bolsistas de pós-graduação, objetivando a preparação deles para o exercício da docência. Contudo, esse esforço não parece ser suficiente, uma vez que a ênfase da formação ainda recai quase que exclusivamente



sobre a aquisição de conhecimentos e habilidades específicas e sobre o desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas à formação do pesquisador.

Como constatou Conceição (2014), em estudo que investigou os saberes docentes de professores iniciantes, os cursos de pós-graduação nos quais os docentes investigados estudaram constituíram quase que exclusivamente como espaços de formação relacionados aos saberes específicos que são objeto de ensino. Já os saberes pedagógicos, segundo esses docentes, somente puderam ser construídos no espaço da sala de aula e no ambiente da instituição universitária, após o ingresso dos docentes na profissão.

A autora destaca que, para que o saber pedagógico possa ser construído também nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, ele não deveria se limitar à disciplina de Didática do Ensino Superior ou ao estágio docente. Seria necessário que os cursos de pós-graduação investissem em seus currículos, criando espaços para a fundamentação e a discussão das competências pedagógicas, articuladas ao saber do conteúdo técnico das áreas de conhecimento. Tais ações poderiam minimizar a angústia vivenciada pelos professores iniciantes após o ingresso nas universidades.

Outra iniciativa apontada pela autora diz respeito aos programas específicos criados pelas instituições universitárias para garantir a formação pedagógica de seus professores. Segundo ela, os projetos institucionais para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas dos professores poderiam criar espaços coletivos nos quais os professores pudessem discutir, refletir e produzir saberes e valores acerca da profissão docente. A participação em um espaço coletivo de desenvolvimento profissional, orientado por um processo colaborativo e participativo, poderia levar o professor a sair do seu isolamento em sala de aula, impulsionando o debate com os pares e a busca pelo aperfeiçoamento de sua prática profissional. Para Behrens (1998), nesse processo de reflexão coletiva, o professor desenvolve seu alicerce, construindo referenciais que podem ser discutidos à medida que se apresentam em sua caminhada acadêmica, provocando o docente a compartilhar seus avanços e sucessos e a aprender com as experiências que os outros professores trazem para refletir com o grupo.

Essa formação é fundamental na medida em que a forma como o professor seleciona o conteúdo de ensino, a maneira de organizá-lo segundo as demandas do aluno, a seleção de estratégias capazes de conduzir o aluno

à aquisição da aprendizagem, de forma crítica e reflexiva, exige do professor universitário capacidades que ultrapassam o domínio dos conteúdos específicos de sua especialidade (ZABALZA, 2004). Além de dominar metodologias de ensino, é preciso que o professor universitário possa perceber os seus alunos e as suas especificidades, que seja capaz de entender o seu papel ético, político e social, buscando refletir constantemente sobre a sua prática. Isso significa formar professores que tomem a sua prática pedagógica cotidiana como objeto permanente de análise com vistas a garantir a melhoria do ensino e a aprendizagem dos estudantes. Como destacam Isaia *et al.* (2006), a prática por si só não gera conhecimento. É a reflexão na prática, e sobre ela, que vai possibilitar novas formas de atuação docente, em termos individuais ou coletivos, tornando-se assim uma condição de formação e desenvolvimento profissional.

Docência no ensino superior: o Programa Institucional Sala Aberta

Na última década, a Universidade Federal de Ouro Preto experimentou a expressiva expansão das matrículas na graduação da rede federal de ensino superior, proporcionada pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)⁵. Em consequência, o número de docentes em exercício na universidade, que no ano de 2007 era de cerca de 400, saltou para mais de 850 no ano de 2015.

Somente no período entre 2008 e 2011, a UFOP nomeou 346 novos professores. Segundo estudo realizado por Conceição (2014), a qualificação profissional dos professores recém-ingressos na UFOP supera em “muito a média dos docentes das instituições públicas brasileiras, onde 50,8% dos docentes em exercício nas Instituições Públicas de Ensino Superior são doutores” (p. 51). Todavia, os professores recém-ingressos na UFOP apresentam duas características bastante peculiares: são bastante jovens e possuem pouca experiência profissional como docentes. A média de idade dos professores pesquisados é de 39 anos, bastante inferior à média nacional, que é de 45 anos, conforme dados do INEP (2010). A pouca idade acaba refletindo na experiência profissional desses docentes, visto que a maioria encontra-se no

5 O Reuni foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).



início de sua carreira, ou seja, possui menos de cinco anos de experiência no magistério. A pesquisa ressalta, ainda, que 17% desses professores tiveram a primeira experiência de docência na UFOP. Nesse sentido, grande parte desses professores assume a docência universitária na UFOP como a sua primeira experiência profissional (CONCEIÇÃO, 2014).

Como mostra a pesquisa, em sua grande maioria, os professores que ingressaram recentemente na UFOP são jovens que se graduaram, fizeram mestrado ou doutorado e que, em curto espaço de tempo, já se encontram diante da responsabilidade de assumir a docência no ensino superior. Muitos são egressos de formações nas quais aspectos relacionados ao planejamento pedagógico, à didática, à relação professor-aluno, à avaliação da aprendizagem, entre outros, jamais foram temas de estudo. Assim, assumem a sala de aula com o desafio de conduzir uma turma, tendo como única referência a sua experiência como discente.

Mariano (2006), apoiado nos estudos de Tardif (2012) e Marcelo Garcia (1999), pontua que é justamente nesse período que os professores são frequentemente acometidos por uma grande sensação de insegurança e de falta de confiança em si próprios. O professor em início de carreira luta por estabelecer uma identidade profissional, que só tende a ser reconhecida por seus pares com o passar do tempo. Nessa perspectiva, a fase inicial da carreira apresenta-se como um processo singular na construção da identidade profissional do professor e de aquisição de saberes docentes. Tardif (2012) aponta que o início da carreira é a fase mais importante para a estruturação do saber experiencial. É nesse momento que se constroem as bases experienciais que servirão de suporte para as práticas futuras.

Estudos apontam que na universidade nem sempre as atividades que compõem o tripé “ensino, pesquisa e extensão” é valorizada na mesma proporção. A tradição universitária brasileira tende a valorizar mais a pesquisa em detrimento da extensão e do ensino. Esse fato tem reflexo direto na sala de aula. São frequentes as queixas dos estudantes no sentido de que há professores que são grandes pesquisadores, mas que não sabem conduzir as aulas com metodologias que auxiliem a aprendizagem. Assim, torna-se necessário romper esse isolamento entre ensino, pesquisa e extensão, de tal modo que a pesquisa possa alimentar o ensino, que a extensão possa fomentar a interação com a comunidade e a responsabilidade social, que o ensino possa incentivar o envolvimento dos estudantes com atividades outras além daquelas de cunho propriamente acadêmico, e que os três

campos interajam continuamente. Nessa perspectiva, as ações direcionadas à discussão da docência no ensino superior devem valorizar e incentivar a integração entre as três funções universitárias citadas, pois a pesquisa e a extensão também devem encontrar lugar na sala de aula.

É nesse cenário que a Universidade Federal de Ouro Preto buscou implantar o programa “Sala Aberta: Docência no Ensino Superior”. O *Sala Aberta* visa criar e ampliar espaços para o diálogo e a permanente reflexão sobre os desafios da docência universitária, tendo como protagonistas os próprios professores. Seu propósito maior é oferecer aos docentes novos espaços de discussão e de busca de alternativas para o enfrentamento dos desafios da docência.

Como sabemos, no cotidiano da universidade, em corredores, salas de professores, na hora do café, em assembleias departamentais e em reuniões dos colegiados de curso, os professores estão sempre comentando sobre as mudanças no perfil dos alunos, sobre turmas heterogêneas, sobre experiências e práticas pedagógicas exitosas. Essa troca informal do saber docente pode ser potencializada institucionalmente. Não se trata de normatizar ou de formar um “professor reflexivo”, como propõem Schön (2000) e Perrenoud (2000), nem de oferecer manuais de práticas e técnicas eficazes que tornem o professor “reflexivo”, como propõe Cowan (2002). Trata-se de considerar a reflexão como uma prática cotidiana, que deve ser canalizada para a produção de conhecimentos sobre o ensino, garantindo que as práticas educativas sejam constantemente examinadas e reformuladas.

O Programa Sala Aberta é criado, então, com o propósito de oferecer aos professores da Universidade novos espaços de discussão e de busca de alternativas para o enfrentamento dos desafios da docência. Sua concepção metodológica considera que o ponto de partida e de chegada de qualquer ação de formação de professores deve ter como centro o próprio docente envolvido nessa formação. Trabalha-se assim a partir de alguns pressupostos básicos e fundamentais:

- A docência pressupõe saberes específicos do campo pedagógico;
- A docência é um processo em permanente aperfeiçoamento;
- A reflexão sobre a prática pedagógica constitui um mecanismo efetivo para o permanente aperfeiçoamento do professor;
- As trocas de experiências com os pares são oportunidades importantes para a reflexão constante sobre essa prática pedagógica.

Assim, o Programa Sala Aberta tem como meta principal incentivar a reflexão pedagógica entre os docentes, visando ao aprimoramento do trabalho desenvolvido em sala de aula e a melhoria da aprendizagem.

São objetivos fundamentais do Programa:

- Institucionalizar um espaço para a reflexão sobre a prática pedagógica, em que os docentes sejam os protagonistas;
- Propiciar um olhar crítico sobre o próprio saber docente e sobre as práticas docentes na UFOP;
- Ampliar a compreensão sobre o planejamento didático como parte do processo de planejamento de ensino, considerando as exigências legais, a estruturação curricular do ensino de graduação na UFOP e as orientações técnicas para elaboração do plano de ensino;
- Favorecer as discussões sobre os papéis do professor e do estudante universitário nos processos de ensino/aprendizagem;
- Oportunizar a formação continuada dos docentes ingressantes na UFOP, por meio da reflexão e da teorização da prática diária no ensino superior;
- Incentivar a organização de grupos de estudos sobre a docência universitária entre os professores da Universidade.

Destaca-se que todas as ações do Programa Sala Aberta estão voltadas para o debate e para o aprimoramento das experiências docentes em torno de seis eixos temáticos: metodologia de ensino, avaliação, relação professor-aluno, currículo, diversidade e estrutura e normas acadêmicas. Esses eixos temáticos foram pensados e definidos com base nos dados levantados na Pesquisa de Desenvolvimento de Disciplinas da Graduação, aplicada semestralmente pela Prograd aos alunos e professores da Universidade, visando à avaliação periódica das atividades desenvolvidas em sala de aula. De forma geral, os resultados dessa pesquisa indicam que esses temas encontram-se constantemente presentes nos discursos de professores e alunos ao avaliarem o desenvolvimento das disciplinas. De forma mais destacada os alunos efetuam frequentemente críticas às metodologias utilizadas por seus professores, ao relacionamento que eles mantêm com os alunos e às suas estratégias de avaliação da aprendizagem em sala de aula.

Nesse sentido, optou-se, na implantação do Programa Sala Aberta, que ele fosse organizado em quatro espaços de interação que permitissem ao professor debater e refletir, sob múltiplas formas, sobre as diversas

temáticas acima elencadas. Esses espaços foram pensados como verdadeiras “salas abertas”, na medida em que estimulam a discussão livre e transparente sobre os assuntos que permeiam o fazer cotidiano dos professores e que mantêm neles a atitude fundamental de quem, além de ensinar, deve buscar sempre ensinar cada vez melhor, sendo necessário para isso não ter medo de admitir que também ao mestre será sempre necessário aprender.

Portanto, os quatro espaços de interação elencados a seguir visam estimular que as reflexões sobre a docência universitária possam ocorrer de forma teórica, prática, em grupos pequenos ou em grupos maiores, de forma virtual ou presencial, por meio de leituras, da exibição de vídeos, da escuta atenta das contribuições de docentes especialistas ou mais experientes, mas, fundamentalmente, por meio do diálogo, da troca de experiências e da reflexão constante sobre o fazer cotidiano dos professores. São eles:

O *Sala Aberta Convida*, espaço destinado à realização de palestras sobre temáticas relacionadas à prática docente. Esse espaço visa debater temas mais amplos que envolvam o conjunto dos professores da UFOP.

O *Sala Aberta Oficina Pedagógica*, espaço destinado à realização de oficinas voltadas para trocas de experiências e apresentações de relatos de práticas docentes. Nessa Sala, o objetivo é dialogar de forma mais prática sobre os desafios da sala de aula, buscando debater sobre as novas formas de ensinar que poderão ser empregadas no dia a dia das salas de aula.

O *Sala Aberta Debate*, espaço que promove discussões sobre temáticas relacionadas à formação pedagógica do professor universitário. Nesse espaço, há sempre um professor convidado que busca fazer uma exposição dialogada com os participantes que possibilite a reflexão sobre as práticas pedagógicas que vêm sendo desenvolvidas em sala de aula.

O *Sala Aberta Virtual* é o espaço de interação virtual entre os docentes por meio do acesso à plataforma Moodle. Esse espaço visa envolver os docentes em atividades diversas, tais como: fórum de discussões, troca de experiências, reflexões sobre dúvidas, estudos de caso e leituras dirigidas de bibliografia relativa à docência universitária.

Cabe destacar que todos os espaços de interação são pautados pelo diálogo entre o mediador da sala e os professores participantes, os encontros são planejados a partir do cotidiano e dos desafios dos professores, o que tem feito com que os participantes se reconheçam nos temas abordados e reflitam sobre sua prática docente.

Atualmente o Programa Sala Aberta desenvolve ações destinadas ao conjunto dos docentes da Universidade. De acordo com a Resolução CUNI 1.745, que regulamenta o Programa, a participação em suas atividades é voluntária para os professores estáveis da Universidade e obrigatória para os docentes em estágio probatório que deverão cumprir, pelo menos, 30 horas das atividades presenciais e virtuais oferecidas pelo Programa, sendo: 20 horas presenciais e 10 horas de atividades realizadas a distância, na Plataforma Moodle.

Sala Aberta: avanços e desafios

Desde sua implantação em 2013, o Programa Sala Aberta vem desenvolvendo uma média de duas atividades semestrais, totalizando até o momento oito encontros que abordaram temas como a docência no ensino superior, avaliação da aprendizagem, relação professor/aluno, inclusão no ensino superior, aprendizagem ativa e práticas pedagógicas.

Nesses três anos de existência, o programa tem se consolidado como uma referência para a formação pedagógica dos docentes. O objetivo fundamental de institucionalizar um espaço para a reflexão sobre os desafios da prática pedagógica em sala de aula tem sido devidamente alcançado na medida em que o Programa encontra-se aprovado por meio de Resolução do Órgão Colegiado Superior da Universidade e tem as suas atividades funcionando regularmente. Outro objetivo alcançado pelo Programa é a oferta institucional de formação pedagógica a todos os docentes em estágio probatório. Além da formação pedagógica, o Programa acaba constituindo-se como um espaço de acolhimento dos novos docentes e uma oportunidade para que eles aos poucos conheçam melhor a Universidade e o seu funcionamento.

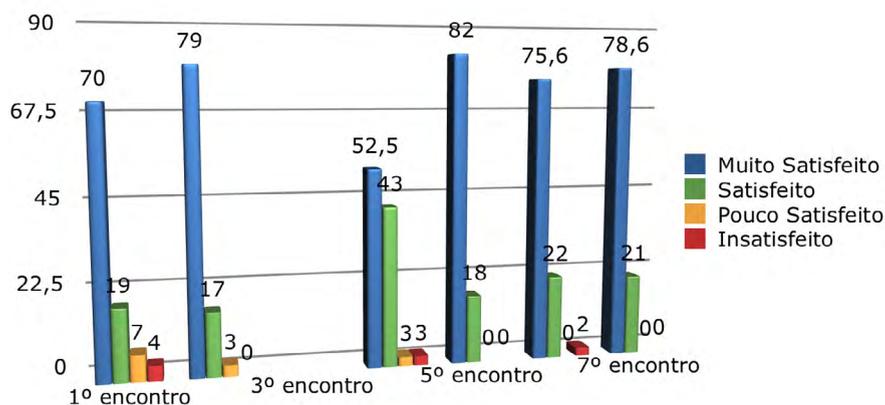
Para além do alcance desses objetivos é possível destacar uma série avanços que o programa vem conquistando ao longo desse período de funcionamento.

O primeiro deles é a forte adesão dos docentes às atividades promovidas pelo Programa. Relatos dos professores indicam que, mesmo entre



os docentes em estágio probatório, cuja participação no Programa é obrigatória, o Sala Aberta tem sido reconhecido como uma possibilidade efetiva de formação. Durante os encontros promovidos pelo Programa, é possível observar o forte envolvimento dos docentes por meio da realização de intervenções que visam questionar, debater e refletir sobre os temas teóricos e práticos abordados. Também as avaliações dos eventos, realizadas pela equipe da Prograd, indicam esse forte interesse dos docentes pelos assuntos abordados. Na análise dos formulários de avaliação *online* que são disponibilizados ao final de cada encontro, por exemplo, foi possível detectar que os docentes avaliam de forma positiva os encontros realizados, destacadamente no que se refere às temáticas abordadas.

Gráfico 1 – Relevância dos Temas Abordados



Fonte: Compilação dos dados coletados nos Formulários de Avaliação NAP/PROGRAD

Conforme se verifica no gráfico acima, em todos os encontros realizados, a ampla maioria dos professores se dizem “muito satisfeitos” com os temas abordados. As avaliações negativas são minoritárias alcançando índices extremamente baixos em todos os encontros. O depoimento a seguir, extraído de um desses formulários, ilustra bem essa importância conferida aos temas abordados durante o Sala Aberta:

Achei muito importante o encontro e espero poder participar dos próximos. Estou tentando divulgar entre os colegas que não estão em estágio probatório para tentar difundir melhorias contínuas nas práticas de ensino. Esse tipo de encontro está me ajudando muito, pois sou docente oficialmente a menos de um ano. Parabéns pelo trabalho.

Além disso, os relatos dos professores indicam que eles consideram a iniciativa da Pró-Reitoria de Graduação positiva, pois ela cria uma nova cultura institucional de formação dos docentes para a prática pedagógica:

(...) acho a iniciativa do Sala Aberta muito importante. Tem dado grande subsídio para minha prática didática. Agradeço à equipe que teve a iniciativa e tem desenvolvido esse programa.

Um segundo avanço a ser destacado é o a melhoria constante da qualidade das atividades desenvolvidas pelo Programa. Para isso, tem sido fundamental a preparação minuciosa e atenta de cada encontro no que diz respeito a diversos aspectos: escolha do profissional responsável pela condução das atividades, escolha e preparação do local de realização do evento, divulgação adequada do evento e articulação entre os objetivos do Programa e os temas abordados. Nesse sentido, existe uma constante preocupação da equipe responsável pelo Sala Aberta em apresentar ao convidado encarregado pela condução das atividades os princípios formativos que norteiam o Programa. Essa atitude tem garantido que a condução das discussões seja promovida de forma a abordar questões do cotidiano do professor e a estimular que eles reflitam permanentemente sobre suas práticas durante os eventos. Além disso, propicia que as atividades se organizem como uma espécie de encontro dialogado entre o formador e o público presente de forma que os professores se reconheçam nos temas abordados e participem como protagonistas em cada encontro.

Contudo, apesar dos avanços significativos, é preciso destacar que alguns desafios devem ser considerados para o aprimoramento constante desse espaço de formação.

O primeiro deles diz respeito à dificuldade do Programa em alcançar o conjunto dos docentes da Instituição. Tendo em vista o volume expressivo de professores em estágio probatório na Instituição nos últimos anos, as atividades do Programa tiveram inicialmente que se restringirem a esses docentes. Paulatinamente o Programa está se abrindo a participação dos demais professores, por meio de convites endereçados aos coordenadores de cursos de graduação e membros dos Núcleos Docentes Estruturantes. Em alguns casos, e sempre que as condições estruturais permitem, os convites são realizados aos demais docentes da Universidade. Contudo, ainda constitui um desafio a existência de condições financeiras, físicas e humanas que permitam a realização de um maior número de atividades



de modo a propiciar a participação efetiva de um conjunto maior de professores. Também constitui um desafio a participação efetiva dos professores que frequentemente situam-se como alvo de críticas de estudantes nas edições semestrais da pesquisa de desenvolvimento de disciplina e que, muitas vezes, acreditam não necessitarem participar de qualquer tipo de ação de capacitação ou de formação.

Um segundo desafio consiste em avaliar os impactos do Programa Sala Aberta na formação e prática pedagógica dos docentes da UFOP. Em que medida as atividades desenvolvidas no Sala Aberta possibilitam ou estimulam mudanças na prática pedagógica dos docentes da UFOP? Quais os possíveis impactos dessas mudanças na aprendizagem dos estudantes? Essas são questões relevantes que qualquer programa de formação, como investimento público, não pode se furtar a realizar. O desenvolvimento de estratégias metodológicas que possam responder a essas questões é certamente um passo importante a ser dado pelo Programa nos próximos anos.

Considerações finais

Este texto teve como objetivo apresentar uma experiência de formação docente voltada para professores do ensino universitário: que é o Programa Sala Aberta desenvolvido pela Universidade Federal de Ouro Preto.

Conforme procuramos demonstrar, a literatura especializada da área aponta que inexistente na formação dos professores universitários uma preocupação específica com os saberes, as competências e as habilidades pedagógicas, tendo em vista que a centralidade dessa formação recai quase que exclusivamente sobre os conteúdos de ensino e à prática de pesquisa.

Dessa forma, é possível afirmar que muitos dos atuais docentes se tornaram professores a partir das experiências vivenciadas no trabalho com seus alunos, da repetição de práticas que aprenderam com seus antigos professores e das tentativas de ensaio e erro que realizaram cotidianamente em sala de aula.

Nesse sentido é que se justificam as iniciativas institucionais que, tal como o Programa Sala Aberta, busquem propiciar a construção de espaços para que os docentes do ensino superior procurem refletir permanentemente sobre as suas práticas pedagógicas em sala de aula.

Não por acaso, já no início do século XX, ao discutir sobre a relevância do conhecimento pedagógico para a formação dos professores franceses, o fundador da Sociologia da Educação, Émile Durkheim, alertava os



educadores sobre o fato de que “adquirir a ciência não é adquirir a arte de comunicá-la; nem sequer é adquirir as noções fundamentais sobre as quais essa arte se apoia” (DURKHEIM, 2002, p.13). Por isso, descartava completamente a hipótese de que os docentes pudessem ser formados exclusivamente com base na imitação das práticas desenvolvidas por seus professores sem a imersão em uma sólida cultura pedagógica e sem a devida reflexão sobre a sua prática docente. Salientava o autor que, se o jovem professor fosse guiado unicamente pelas lembranças que tem de seu tempo de estudante, das práticas que eram desenvolvidas por seus professores, nada mais poderia fazer do que contribuir para a perpetuação dessas práticas, sem julgar o seu valor ou eficácia. Dizia ele que, em função disso, restringir a reflexão no ensino significaria condená-lo ao imobilismo, visto que “o inimigo, o antagonista da rotina, é a reflexão” (DURKHEIM, 2002, p. 13).

Referências

- ANASTASIOU, L. das G. C. **Profissionalização continuada do docente da educação superior: desafios e possibilidades**. Olhar de professor, Ponta Grossa, 8(1): 09-22, 2005.
- BEHRENS, M. A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, M. (Org.). **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.
- BRASIL, Lei 9394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 26/05/2012.
- CHAMLIAN, H. C. Docência na universidade: professores inovadores na USP. São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**, Vol. 118, p. 41-64. 2003.
- CONCEIÇÃO, J. S. **A docência no ensino superior e a expansão universitária: tecendo saberes a partir das vozes do professor iniciante**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Ouro Preto: Universidade Federal de Ouro Preto. 2014.
- COWAN, John. Como ser um professor universitário inovador. **Reflexão na ação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- CUNHA, Ana Maria de Oliveira. Dormi aluno (a)... Acordei professor (a): interfaces da formação para o exercício do ensino superior. 29ª reunião da Anped. 2006. Caxambu.



DURKHEIM, E. **Evolução pedagógica**. 2ª Edição. Tradução Bruno Carlos Magne. Porto Alegre: ARTMED: 2002.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora da UNESP, 1991.

ISAIA, S. M. A. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, D.; MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto-Portugal: Porto Editora, 1999.

MARIANO, A. L. S. **A construção do início da docência: um olhar a partir das produções da ANPEd e do ENDIPE**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2006.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, S. G., ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2011.

SEVEGNANI, P. **Docência na educação superior**. Brasília: Inep, (Coleção Educação Superior em Debate, v.5), 2006.

SCHÖN, Donald. Educando o profissional reflexivo. **Um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 14ª edição. Petrópolis: Vozes, 2012.

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



Curso de Docência no Ensino Superior: a experiência da UFMT na formação continuada de seus professores

Edna Lopes Hardoim¹

Irene Cristina de Mello²

Introdução³

Em meio aos diferentes entendimentos e debates sobre a docência universitária, muitas instituições de ensino superior têm buscado soluções para formação de seus docentes, utilizando como estratégia a obrigatoriedade, via resoluções dos Conselhos Universitários, em relação à participação dos professores em cursos ou projetos de formação (MELLO, 2012).

Dada as dificuldades de compreensão sobre a identidade docente em nível superior e das diferentes formas de considerar o desenvolvimento profissional na carreira universitária, o que se observa é que as instituições públicas brasileiras ainda caminham a passos lentos no sentido de assegurar a formação continuada por meio de ações políticas de gestão administrativa.

Ao reconhecer a natureza complexa e repleta de especificações no que tange à docência universitária, na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e, para atender ao que disciplina o Conselho Universitário de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), mediante resolução no. 24 de 01/04/2002⁴, a Pró Reitoria de Ensino de Graduação propôs, em 2009, um curso de *Docência no Ensino Superior*. Este texto tem como objetivo

1 Coordenadora de Formação Docente da Pró Reitoria de Ensino de Graduação, docente do Instituto de Biotecnologias da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), *campus* Cuiabá (gestão 2012-2016).

2 Pró Reitora de Ensino de Graduação, docente do Departamento de Química Instituto de Ciências Exatas e da Terra, Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), *campus* Cuiabá (gestão 2012-2016).

3 Revisão de texto feita por Maria de Jesus das Dores Alves Carvalho Patatas.

4 Normativo interno da UFMT que estabelece normas para avaliação do estágio probatório de docentes da UFMT.



apresentar a descrição e análise do percurso formativo realizado por esse curso, desenvolvido ao longo de oito anos (2009 a 2016), que serviu para iluminar o desafiante caminho da formação para a docência universitária.

A Docência Universitária e seus desafios

O corpo docente da Universidade Federal de Mato Grosso pode ser considerado relativamente jovem. A cada edital de concurso aberto para docentes tem-se, em geral, como maior peso dos critérios na seleção e contratação, a competência científica no campo de conhecimento requerido, em detrimento da área didático-pedagógica. Assim, jovens profissionais são aprovados e iniciam a carreira de professores universitários, independentemente de serem licenciados ou não e passam a constituir o quadro de profissionais em exercício de docência na instituição, a partir da sua apresentação na unidade acadêmica que detém o seu código de vaga.

A formação para a docência no ensino superior ainda é um campo em construção, que deve estar configurado na racionalidade técnico-científica, mas também na epistemológica e metodológica. A organização didática do processo formativo deve ser norteada e substanciada mediante indagações, tais como: Qual sujeito se pretende formar? Para qual sociedade? Com qual finalidade?

No processo de formação inicial, vários profissionais, via de regra, não desenvolvem a competência necessária para lidar com o tripé de sustentação da universidade. Muitos sequer conhecem o que a Lei 9394/96 e, mais recentemente, o que preconizam as estratégias das metas 13 e 18, do Plano Nacional de Educação (PNE) para a educação superior.

Em que pese muitos professores universitários serem autodidatas em sua prática pedagógica, não são raras as visões intuitivas de educação. Sem saber exatamente o que é a docência no ensino superior, sua performance, em sala de aula e nas demais atividades acadêmicas, inspira-se em modelos de professores com os quais tiveram contato, os quais admiravam em seu processo de formação e, o mais temeroso, alguns costumam replicar um ensino baseado em perspectivas docentes próprias da educação secundarista.

Na UFMT, os docentes que possuem licenciatura correspondem a 10% dos concursados aprovados, no período de 2009 a 2015, o que demonstra que entender como esses docentes compreendem e exercem a docência no ensino superior, bem como suas perspectivas para o trabalho na universidade são desafios constantes.

Fávero e Pasinato (2013, p.202) lembram-nos que “A docência universitária é extremamente contraditória em relação a seus parâmetros de identidade socioprofissional”. Nesse sentido, a formação continuada dos docentes universitários requer cuidados, ações e acompanhamento pela administração superior da universidade, com vistas a garantir a qualificação do ensino superior.

Alguns aprovados estiveram nos últimos quatro, cinco, onze anos se formando profissionais, mestres e doutores em outras profissões, como Publicitários, Médicos, Psicólogos, Jornalistas, Agrônomos, Advogados, Sociólogos, Músicos, Engenheiros, das mais variadas especialidades e, desses títulos, não se desvencilharão, pois a designação de professor, sozinha, não tem *status* na sociedade brasileira. Por esta razão, não é incomum que professores se dirijam à Pró Reitoria de Graduação da UFMT apresentando-se como médicos, advogados, biólogos, agrônomos, filósofos, economistas etc.

Já outros buscam, na universidade, o prestígio de pertencer à academia como professor universitário, que os difere – pelo menos teoricamente – daqueles da educação básica, não tanto pelo salário, mas pelo papel social da Universidade. É um paradoxo. E é com essa visão que muitos iniciam sua carreira na UFMT e consideram a vocação como o principal motivo pela busca da docência. Outros registraram ser um desejo da família e, alguns, até como oportunidade de pesquisa científica, como continuidade da sua pós-graduação, o que, de certa forma, pode explicar o motivo que os leva a priorizarem as atividades de pesquisa em detrimento das de ensino. Poucos se referem à carreira como meio de sobrevivência.

Teóricos educacionais como Tardif e Lessard (2014, p.150) afirmam que “Ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos e para seres humanos”. A formação supõe troca, interações, aprendizagens, lidar com as singularidades do outro a partir de seus contextos. Já houve tempo em que gestores sequer achavam que o docente fosse prioridade na universidade, como defendia um ex-reitor da Universidade de Santiago de Compostela nos idos de 2006, apontou Zabalza Beraza (2006, p.1) durante o 95º aniversário da Universidade do Porto. Mudanças têm sido substantivas, principalmente na mentalidade sobre o docente como sujeito importante no ensino superior, como nos traz MARCELO (2009, p.118),

Os professores são fundamentais, precisamos que nossos sistemas educativos sejam capazes de atrair os melhores candidatos para se tornarem docentes.

Necessitamos de boas políticas para que a formação inicial desses professores lhes assegure as competências que vão precisar durante sua longa, flexível e variada trajetória profissional. E a sociedade necessita de bons professores, cuja prática profissional cumpra os padrões profissionais de excelência que assegure o compromisso do respeito ao direito que os alunos têm de aprender.

Ainda, Zabalza Beraza (2006, p.3) afirma que

Uma boa docência estabelece diferenças entre uns centros universitários e outros, entre uns professores e outros. O que os estudantes universitários aprendem depende, certamente, do seu interesse, esforço, capacidades, mas também, e em grande medida, de que tenham bons ou maus docentes, melhores ou piores recursos didáticos, de que lhes tenham sido oferecidas melhores ou piores oportunidades de aprendizagem.

Os conhecimentos da ciência específica, considerando a autoridade científica e autonomia dos docentes, são insuficientes para dar conta da complexidade dos cotidianos universitários, apesar das instituições serem avaliadas, basicamente, de acordo com a excelência da pesquisa de seu corpo docente. Nas universidades públicas brasileiras são produzidas pesquisas importantes, consideradas de impacto pela comunidade científica internacional. Contudo, considerar, no processo formativo de professores, apenas a dimensão técnico-científica, impede uma visão mais global e abrangente dos processos de ensinar e aprender e de viver em sociedade.

A Coordenação de Formação Docente da UFMT

Na tentativa de iniciar projeto institucional para a formação docente, no final de 2008 foi criada a Coordenação de Programas de Formação Docente (CFD), vinculada à Pró Reitoria de Ensino de Graduação, para articular programas de iniciação à docência na UFMT, tais como o Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), Programa Tutoria, Programa de Educação Tutorial (PET), Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI) e Programa Pró docência.

A partir de 2012, os Programas Jovens Talentos e Novos Talentos, ambos financiados pela Capes, também foram incorporados às atribuições da CFD, além das atividades referentes ao Comitê Gestor de Formação

Continuada (CONFOR). Para dar agilidade ao trabalho, duas gerências foram criadas na CFD, são elas: gerência de Iniciação à Docência e gerência de Docência no Ensino Superior. Esta última, responsável pela organização do Curso de Docência no Ensino Superior.

Cabe ressaltar que a gerência de docência no ensino superior da UFMT, também é responsável por articular o *Apoio Pedagógico aos Cursos de Graduação* e o *Curso de Formação de Gestores*, sendo que este último sofreu modificações em seu formato desde a sua criação. Isto ocorreu porque a experiência, ao longo dos anos, nos fez identificar que seria necessário disponibilizar formação mais individualizada aos coordenadores de cursos de graduação, uma vez tratar-se de uma atividade cada vez mais complexa e abrangente.

Assim, além de eventuais cursos de formação de gestores, os coordenadores dos cursos de graduação da UFMT contam com atendimento personalizado, considerando que a temporalidade na função varia entre os cursos, o que dificulta àqueles que ingressam na atividade de coordenar um curso de graduação, esperarem a oferta de cursos de gestão. Vale ressaltar, que esta estratégia agradou aos docentes, que reconhecem a efetividade da ação, bem como retornam à sua função mais confiantes e sentindo-se institucionalmente amparados.

Para completar o auxílio e formação dos coordenadores de curso, a Pró Reitoria de Graduação lançou em 2014, o *Manual do Coordenador de Cursos de Graduação*, com a finalidade de facilitar o entendimento e formação dessa categoria de gestores. A elaboração e divulgação desse manual têm favorecido não apenas os coordenadores de cursos de graduação, mas todos os docentes da instituição na formação para gestão universitária.

O curso Docência no Ensino Superior

O Curso de Docência no Ensino Superior da UFMT, obrigatório para o docente em estágio probatório que, para além de atender ao Programa de Atividades de Capacitação e Aperfeiçoamento Pedagógico, Artigo 4º da Resolução CONSEPE nº 24/2002, que dispõe sobre as normas para Avaliação do Estágio Probatório de Docentes da Universidade Federal de Mato Grosso, está organizado de forma a viabilizar o que consta na política de formação continuada dos docentes da UFMT, possibilitando a participação voluntária de outros docentes.

O curso de Docência no Ensino Superior é considerado uma das ações mais complexas da CFD, sendo que em oito anos consecutivos

participaram 1.318 docentes, dos cinco campi da UFMT. O número mais elevado de docentes na primeira edição – mais de trezentos, se justifica pela ausência, em anos anteriores, de cursos desta natureza.

As quatro primeiras edições do curso foram programadas com carga horária total de 40 horas, mas no curso de 2012, a presença física foi restringida a 24 horas. As demais 16 horas foram reservadas à elaboração da escrita de um artigo sobre as experiências dos docentes no ensino de graduação, com prazo de quatro meses para entrega à CFD, em vistas à publicação em livro sobre as boas práticas da docência no ensino de graduação na UFMT, se atendidas as normativas técnicas pré-estabelecidas e os critérios de qualidade de um texto acadêmico (MELLO, 2012).

A organização dos cursos teve, essencialmente, dois eixos norteadores, no que se refere à programação: fundamentos e epistemologia da educação superior e metodologias do ensino superior. A variação entre as diferentes edições do curso consistiu na quantidade de horas dedicadas a cada assunto.

O momento presencial, em geral, trouxe, além da agenda da Pro Reitoria Administrativa, oficinas, aulas magnas e palestras que versavam sobre temáticas normalmente sugeridas no formulário de avaliação de cursos de anos anteriores. As temáticas se repetiram, tais como: Metodologias de Ensino para Cursos Superiores e Avaliação no Ensino Superior. Essa última temática apareceu com a maior preocupação dos novos docentes.

As primeiras edições do curso apresentaram algumas diferenças: inserção de oficinas pedagógicas; videoconferências (somente na primeira edição e foi retirada por não aprovação dos docentes participantes); cursos distribuídos em cinco encontros mensais na primeira edição e em uma semana, em período integral, em algumas edições seguintes; oficina de Problem-Based Learning (PBL) e Workshop de Avaliação de Aprendizagem, a partir da quarta edição.

Em relação ao perfil dos docentes, pode-se afirmar resumidamente que há equivalência entre o número de homens e mulheres, demonstrando que a docência no ensino superior não é mais uma atividade preponderantemente feminina. A faixa etária dos docentes está compreendida, em sua maioria, de jovens doutores, entre 25 e 35 anos, casados e oriundos das regiões Sul e Sudeste do Brasil. Esta informação chama a atenção para a importante contribuição dessas regiões na formação de profissionais para o ensino superior.

A maioria dos docentes participantes possuía experiência docente anterior no ensino superior, mas sem nunca ter participado de um curso dessa natureza. Quanto à razão que motivou a escolha pela docência universitária, a maioria respondeu que foi “por vocação” ou a possibilidade de realizar pesquisas.

A avaliação da edição de 2009 foi considerada negativa pelos professores, em razão das palestras com docentes da pedagogia, da obrigatoriedade da presença e da carga horária presencial. Nas edições seguintes, a avaliação do curso melhorou substancialmente, sendo somente a carga horária declaradamente o motivo de descontentamento.

Dentre as atividades que receberam maior elogio dos docentes, em todas as edições do curso, foi o *Relato de Experiências*, que se constitui em depoimentos de docentes que já estão na instituição há mais tempo e são reconhecidos no meio acadêmico, por gestores, técnicos, professores e discentes, pela excelência na pesquisa, extensão e no ensino de graduação. Atribui-se a aceitação desta atividade pelos docentes, ao fato da mesma demonstrar, face aos relatos daqueles mais experientes “como a docência é também uma atividade relevante e que pode gerar reconhecimento profissional, tanto quanto a pesquisa e a pós-graduação”.

A organização dos cursos passou por reformulação contínua, considerando as avaliações dos docentes ao final das atividades. Mas é importante frisar que o que agradou a vários docente em uma edição, também causou desconforto a outros em edição posterior. Ou mesmo, as ideias sugeridas por docentes das primeiras edições – *como a elaboração de um artigo sobre a docência* –, em substituição a parte da carga horária presencial, resultou em reclamações de outros docentes.

Em relação aos conteúdos trabalhados nos cursos, apesar da CFD acolher as sugestões de temáticas, na tentativa de configurar as atividades a partir dos interesses dos docentes, assuntos também relevantes nunca foram cogitados por eles, tal como a discussão sobre a questão da diversidade étnico-racial, da identidade docente etc. Sobre isso, a organização do curso ponderou que a práxis docente deve estar assentada em outros pontos essenciais que, para além dos conteúdos nos quais são especialistas, vão lhe permitir refletir sobre sua visão de educação e de mundo, de formação de ser humano e sobre suas próprias práticas pedagógicas. E, por isso, houve, nos cursos, recorrente oferta dos temas supracitados.

Como afirma Chauí (2003, p.12), “há formação quando há obra de pensamento, e há obra de pensamento quando o presente é apreendido como aquilo que exige de nós o trabalho da interrogação, da reflexão e da crítica”. Sem que perceba, o professor gera riqueza não material, contribuindo para a construção do ser humano e da humanidade.

Se, por um lado, reconhecemos que um dos segredos do sucesso do processo ensino-aprendizagem é a competência do docente em sua área específica, o seu entusiasmo profissional deve levá-lo a compreender quem é este acadêmico que hoje chega à universidade cada vez mais jovem - faixa etária média de 17 anos (PIMENTA e ANASTASIOU 2014) - o que pensa e quais são suas motivações e expectativas.

Em outros termos, é preciso conhecer a quem se ensina, jovens protagonistas pertencentes à geração *touch*, nativos digitais que já não concebem a aprendizagem jesuítica e práticas tradicionais em que o docente expõe o conteúdo com clareza e propriedade, e ao acadêmico cabe prestar atenção, anotar e memorizar para, no momento da avaliação, devolver o conteúdo *ipsis litteris* (PIMENTA e ANASTASIOU, 2014).

Considerações Finais

O curso de Docência no Ensino Superior da UFMT, em suas oito edições, tem oportunizado aos docentes, recém-ingressados na instituição, discussões sobre metodologias inovadoras em educação superior, que podem ajudá-los a promover aprendizagem ativa como a *flipped classroom*, ou aula invertida, a utilização de objetos de aprendizagem em ambiente virtual, entre outros.

A experiência neste tipo de formação tende a reforçar a necessidade de reformar as estruturas curriculares, usando modelos mais modernos e que demandam maior participação e compreensão dos docentes. Este momento de ingresso de novos docentes é muito oportuno a essas reflexões, além de propiciar a autonomia e a formação da identidade docente para o trabalho no ensino superior.

Nas demandas de formação com os coordenadores de curso para formação continuada, a temática avaliação tem sido recorrente exatamente pelas diferentes visões que se tem do processo avaliativo. Estamos, de fato, em outro tempo e as discussões sobre avaliação no processo ensino-aprendizagem têm se tornado frequentes, na busca da compreensão das



diferentes funções da avaliação. Para Luckesi (1999), um dos palestrantes que participou dos cursos de formação docente na UFMT em duas edições (2012-2013), a avaliação que se pratica é a avaliação da culpa, e as notas são usadas para fundamentar necessidades de classificação de alunos, nas quais são comparados desempenhos e não objetivos que se deseja atingir.

Quando Tauchen e Fávero (2011, p.411), afirmam que “o professor, além de conhecer os conteúdos de ensino, precisa ser capaz de analisar e resolver problemas, saber transformar um conhecimento científico em conhecimento ensinável”, eles estão sinalizando não apenas para a seleção de estratégias metodológicas adequadas que facilitem a aprendizagem, mas, antes de tudo,

devem organizar os saberes que possibilitem o acompanhamento dos estudantes, regular os processos de aprendizagem por meio da avaliação, entre outros saberes. São exigências intelectuais que ultrapassam o mero domínio de conteúdos conceituais ou o saber científico específico (FÁVERO e PASINATO, 2013, p 197).

Sabemos que a formação teórico-metodológica do docente não é suficiente para uma práxis eficiente. É preciso buscar outros patamares. No Plano Nacional de Graduação está considerado um novo perfil docente que, para além do domínio científico, “Esse docente precisa, necessariamente, ter competência formadora, isto é, competência pedagógica” (FORGRAD, 1999, p.21-22). Por isso, o curso de Docência no Ensino Superior ofertado pela UFMT não se encerra em si mesmo. Ele oportuniza reflexões, sinaliza, sugere a formação continuada. Nesse aspecto, entendemos que a análise da própria prática docente pode levar esse profissional a contribuir em seu processo de formação.

Embora a maioria dos 1.318 docentes que participou das edições dos cursos, no período de 2009 a 2016, tenha tido anteriormente experiências na área de ensino, segundo suas informações no formulário de avaliação, para atendimento ao Artigo 4º da Resolução CONSEPE nº 24/2002, eles precisam complementar as 40 horas do curso, interpretando sua prática e escrevendo um artigo a respeito. Essa etapa foi idealizada em 2009, pela equipe da Coordenação de Formação Docente, como uma forma de veicular, de forma científica, informações intra (grupos de iguais) e extrapares (grupos de afins) sobre a prática docente, seus desafios, impasses e avanços, fortalecendo o ciclo de construção da identidade docente.

Esse processo de formação constitui-se em oportunidade aos novos docentes de refletirem criticamente sobre os elementos constitutivos da sua atuação docente, o seu sentido pedagógico, a organização de suas aulas, objetivos, os métodos e as estratégias pedagógicas que empregam, a finalidade da avaliação etc. A atividade permite a reflexão sobre a ação pedagógica empreendida pelo docente, considerando sua própria formação profissional e que busca sua reelaboração nesta análise. Há vários docentes que encontram dificuldades no início dessa prática, pois muitos deles foram ensinados apenas sobre os saberes do conteúdo, a pesquisa, produtividade pessoal, que se reflete no *rankeamento* da qualificação das instituições, mediante aspectos de caráter quantitativo.

Sem uma via de financiamento e compromisso formal da publicação dos artigos encaminhados pelos docentes nos cursos de Docência no Ensino Superior, que confere ao autor o direito ao recebimento da certificação do curso, a CFD tem contado com apoio de recursos da própria instituição e de alguns projetos, para viabilizar a comunicação científica do conhecimento produzido pelos docentes em estágio probatório.

Três livros, que contêm o material produzido, estão na fase final de organização para publicação em 2016. O primeiro traz 33 artigos de sete áreas do conhecimento. Desses, apenas um retrata universo externo à UFMT. Todos os demais trazem temáticas do cotidiano docente, que se voltam a aspectos teórico-metodológicos, a análise de projetos políticos de cursos, reflexões acerca do ensino superior, articulações entre o ensino e a pesquisa, entre outras. O segundo livro está constituído por 27 artigos distribuídos em três grandes áreas (Ciências Naturais, Saúde e Serviço Social) e traz abordagens avaliativas, um pouco mais de experiências próprias na docência, o papel do docente no ensino superior, projetos de extensão, análise de metodologia ativa (ABP) e temas mais gerais relativos às condições e estratégias de trabalho docente.

Esse processo de ação-reflexão-ação traz saldo positivo e é bastante importante, pois o valor das sociedades contemporâneas parece estar relacionado com o nível de formação e da capacidade de empreendedorismo e de inovação dos sujeitos que a compõem, o que exige do docente formação continuada e atualização de suas competências. Para Lampert (1998, p. 24) “a prática deve ser o centro da formação do professor, permitindo interpretar, reinterpretar e sistematizar a experiência”, pois urge novas formas de organização do trabalho pedagógico.

A formação continuada não deve limitar-se aos cursos de curta duração, pois segundo Mizukami et al. (2002, p.27), esses cursos “alteram apenas de imediato o discurso dos professores, e muito pouco contribuem para uma mudança efetiva”. Também não se pode tratar o professor iniciante do mesmo modo que aquele que já possui uma vasta experiência na docência, pois, os problemas e necessidades são diferentes, e é por isso, que a formação continuada não pode ser padronizada, deve reconhecer as diferentes etapas da carreira.

Visando assegurar a dimensão crítico-reflexiva dos processos formativos, na Pró Reitoria de Ensino de Graduação, discute-se a possibilidade de um novo formato de Curso de Docência no Ensino Superior, de forma a considerar os diferentes interesses e oferta de formação mais permanente, incluindo, parcialmente, a modalidade a distância. Contudo, essa discussão requer tempo e recursos para implantação e manutenção de atividades previstas dentro de novas concepções, novas posturas.

Para tanto, deverá ser empreendida uma nova cultura de formação continuada no campo pedagógico que os auxilie a desenvolver sua identidade docente, com competência pedagógica que busque métodos e técnicas de ensino para empregar nas diferentes situações de ensino-aprendizagem, e que desenvolvam suas atividades considerando, de forma inclusiva, a diversidade dos estudantes porque, como diz Japiassu a respeito do professor: “Sua tarefa é promover, inventar ou reinventar a cultura no seio de um mundo que se desfaz e refaz” (JAPIASSU, 1983, p.47).

Referências

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

CHAUÍ, MARILENA. A Universidade Pública sob nova perspectiva. **26ª Reunião Anual da ANPED**. Poços de Caldas, MG, 5 de outubro de 2003.

FÁVERO, Altair Aberto; PASINATO, Darciel. O docente universitário como profissional pesquisador de sua própria prática. **Rev. Contrapontos**, vol. 13, nº. 3. 2013.pp.195-206.

FORGRAD. **Plano Nacional de Graduação**. Um projeto em construção. Disponível em <http://www.unicamp.br/prg/forgrad> Acesso em 02 de abril de 2016.

JAPIASSU, H. **A pedagogia da incerteza e outros estudos**. Rio de Janeiro: I-mago, 1983.

LAMPERT, ERNANI. Professor universitário: formação inicial e continuada. **Revista de Estudos Universitários**. Sorocaba, vol. 24, nº 1, junho de 1998, p. 17-35.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. *Rev Bras. de Pesquisa sobre Formação Docente*. vol. 01, nº. 01 ago.-dez. 2009.

MELLO, Irene Cristina de. A Docência no Ensino Superior: descrição e análise de um percurso formativo. In: KASSAR, M. de C. M.; SILVA, F. de C. T. (Orgs.). **Educação e Pesquisa no Centro-Oeste: políticas, práticas e fontes da/para a formação do educador**. Campo Grande, MT: Ed. UFMS, 2012.

MIZUKAMI, M. G. N. et al., **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

TARDIF, MAURICE; LESSARD, CLAUDE. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como uma profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2014.

TAUCHEN, Gionara; FÁVERO, Altair Alberto. O princípio da indissociabilidade universitária: dificuldades e possibilidades de articulação. **Rev. Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 33, maio/ ago. 2011. p. 403-419.

UFMT. **Resolução número 24 de 01/04/2002**. Conselho Universitário de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe). Cuiabá, Mato Grosso, 2002.

UFMT. **Manual do Coordenador**. Universidade Federal de Mato Grosso. Pró Reitoria de Ensino de Graduação. Cuiabá, Mato Grosso: 2014.

ZABALZA BERAZA, M.A. **Uma nova didáctica para o Ensino universitário. Respondendo ao desafio do espaço europeu de Ensino Superior**. Texto para a Sessão Solene do Dia da Universidade, 95º Aniversário da Universidade do Porto, 2006. Disponível em http://saladeaulainterativa.pro.br/moodle/file.php/11/Equipe_EDUMATEC/Semana1/nova_didatica.pdf Acesso em 10.03.16.

Fóruns das Licenciaturas e Bacharelados: Espaços de formação dos docentes da Universidade Federal de Mato Grosso

Luciane de Almeida Gomes¹

Irene Cristina de Mello²

Introdução

A sociedade contemporânea tem sido marcada por constantes transformações que alcançam o mundo do trabalho, o mundo tecnológico, as relações humanas, os meios de comunicação e informação e incidem diretamente na compreensão das Instituições de ensino superior quando compreendidas como instituições sociais.

As universidades traduzem em seus processos a complexidade que essa dinâmica impõe, exigindo articular as questões externas e de natureza social, política e econômica, com as questões internas e de cunho epistemológico, didático-pedagógico, entre outros que revelam a função social que desejam cumprir. E, os resultados que ela se propõe a apresentar, que incidem diretamente em sua função social, comprometem os resultados que dela se esperam, por meio da necessidade constante de repensar suas práticas, a sua relação com o mundo do trabalho e exigindo dar destaque a formação dos professores do ensino superior, portanto à docência no ensino superior.

Muitos estudos têm apontado à docência universitária como dimensão importante a ser considerado quando mantemos o foco na qualidade dos processos educativos,

Assim, a mudança qualitativa do ensino superior

1 Gerente de Docência no Ensino Superior na Coordenação de Formação Docente da Pró Reitoria de Ensino de Graduação. Docente da Faculdade de Educação Física da UFMT (gestão 2012-2016).

2 Pró Reitoria de Ensino de Graduação. Docente do Departamento de Química do Instituto de Ciências Exatas e da Terra da UFMT (gestão 2012-2016).

no Brasil demanda a efetiva presença de um projeto educacional, assumido pelas Instituições, que expresse, além do explícito compromisso com a construção da cidadania, o compromisso com a construção do conhecimento, superando-se a mentalidade de que o ensino e a aprendizagem se dão apenas pela transmissão de pacotes, de produtos de conhecimento e adotando-se a convicção de que só se ensina e se aprende, pesquisando, construindo o conhecimento (SEVERINO, 2003, p. 43).

A pesquisadora Maria Isabel Cunha, ao analisar em seus estudos a relação entre espaço, lugar e território no contexto da docência no ensino superior, afirma que:

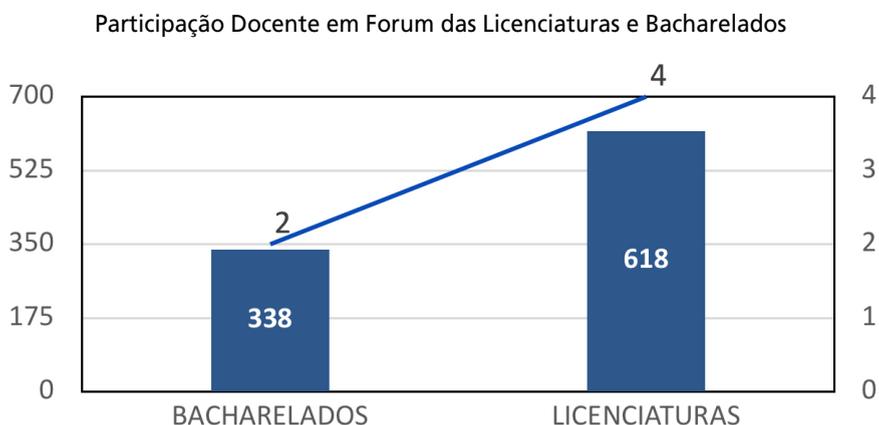
A universidade é, em princípio, *o espaço* da formação dos professores da educação superior. A dimensão da formação, nessa perspectiva, acontece em duas direções. A primeira, e mais institucionalizada, refere-se à formação para pesquisa, que tem a pós-graduação *strictu sensu* como referente, já que os cursos de mestrado e/ou doutorado são condições desejadas para o exercício da docência universitária. Por eles se garante a formação para a pesquisa e a perspectiva de que o sujeito está apto a produzir conhecimentos. A segunda, menos legitimada, é a formação para a docência que, em geral, se faz assistematicamente em forma de *educação continuada*. Por ela pressupõe-se a condição de melhoria das práticas de ensinar e aprender, próprias de um professor (CUNHA, 2008, p.184).

Nessa perspectiva, a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) reconhece os Fóruns com importantes espaços de formação docente, porque ao passo que oportuniza a discussão de parâmetros para elaboração de políticas institucionais para os cursos de graduação, também favorecem a discussão de temas que possam aprimorar as práticas de ensinar e aprender.

A UFMT tem se empenhado na garantia de espaços permanentes de diálogo que cumprem papel institucional de debater as questões emergentes do ensino superior, e também incide na reformulação das políticas institucionais e na constante atualização dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação.

Para tanto, desde 2011 a universidade realiza, quase anualmente, o

Fórum das Licenciaturas (2011, 2013, 2014, 2015, 2016) e desde 2013, o Fórum dos Bacharelados (2013, 2015, 2016). A realização desses eventos é uma ação da Coordenação de Formação Docente da UFMT, com o apoio do Programa de Consolidação das Licenciaturas – Prodocência/Capes, e tem reunindo a comunidade acadêmica da instituição nas discussões dos pontos nevrálgicos para qualidade da formação profissional.



Fonte: CFD/PROEG, 2016

Este capítulo pretende descrever como esse espaço de diálogo vem se fortalecendo ao curso de sua realização, permitindo a constatação de que o Fóruns das Licenciaturas e dos Bacharelados têm se consolidado como um espaço de diálogo entre os diversos sujeitos da formação profissional na UFMT – docentes, alunos, sociedade – bem como têm cumprido a dupla função da indicação para reformulação das políticas institucionais, e da formação continuada.

Fórum das Licenciaturas

Os Fóruns das Licenciaturas têm reunido docentes e acadêmicos dos cursos de Licenciatura da UFMT, com os profissionais da educação básica e gestores, para discutir assuntos pertinentes à formação de professores, permitindo, além dos objetivos propostos pelo evento, uma aproximação entre a universidade e a educação básica.

A edição do Fórum de 2011, por exemplo, colocou em pauta os temas: Ciclos de Formação Humana, Prática como Componente Curricular, Diversidade nas Licenciaturas e Estágio Supervisionado Obrigatório. Os

temas dessa edição foram desenvolvidos e os encaminhamentos que se seguiram a partir das discussões deram origem aos encaminhamentos que foram organizados e publicados em um documento síntese. Aliás, esta tem sido uma prática da UFMT, a de publicar os documentos sínteses para envio aos conselhos superiores da universidade, bem como para divulgar à comunidade universitária.

A edição supracitada marcou a necessidade de aproximação dos cursos de formação de professores das políticas educacionais encontradas nas formas de organização da educação básica, visitando as concepções de currículo, avaliação etc.

A discussão das “Práticas Como Componente Curricular” e do “Estágio Supervisionado Obrigatório” retomam reflexões sobre a atividade profissional, indicando a necessidade de planejamento para que cumpram sua função formativa.

O tema “Diversidade” colocou em pauta, nesta edição, a inclusão no ensino superior como advertência a inevitabilidade do reconhecimento dos alunos como sujeitos de direito a percursos formativos com qualidade, indicando a necessidade de estratégias de acompanhamento e sensibilização da comunidade acadêmica para garantia desse direito.

É recorrente nos temas apresentados a indicação, pelos docentes, de revisão dos projetos pedagógicos dos cursos para contemplar as concepções construídas a partir das discussões desses temas. Nesse sentido, observa-se que a própria discussão oportunizadas nos fóruns podem ser relevantes no sentido de suscitar necessidades de alterações curriculares, que por sua vez articula-se com necessidades formativas.

A edição de 2013 retomou as discussões sobre as Práticas como Componente Curricular, Estágio Curricular Supervisionado, propondo ainda discutir temáticas como a Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior e Reestruturação Curricular. As discussões relacionadas às “Práticas como Componente Curricular” e “Estágio Supervisionado” continuaram a marcar a necessidade de revisão de suas concepções para serem incorporadas aos projetos pedagógicos dos cursos.

Nas discussões e encaminhamentos oriundos da temática “Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior” evidenciamos a formação dos professores da universidade como ponto importante para propulsionar novas práticas de avaliação que atendam a perspectiva da Formação Profissional.

A “Reestruturação Curricular” foi considerada a partir dos indicadores apresentados pela Assessoria de Gestão de Dados da UFMT, acesso à educação superior (implica em ingresso), evasão, induzindo a compreensão de que permanência e a conclusão garantidas a partir de uma formação integral (ensino, pesquisa e extensão) é direito de todos. Surge assim a assistência estudantil, destinada a estudantes em situação de vulnerabilidade, e as ações qualificadoras do ensino, pesquisa, extensão, de forma abrangente como estratégias fundamentais para garantia de qualidade no ensino superior.

A reestruturação dos projetos dos cursos de graduação é compreendida como uma demanda de fluxo contínuo, mas a edição de 2013 do Fórum das Licenciaturas indicou a necessidade de reestruturação dos projetos pedagógicos para assumir novos paradigmas da formação de professores. De modos que, em 2014, a UFMT se organiza institucionalmente para induzir os cursos a refletirem sobre seus projetos pedagógicos, que mais tarde foi orientada pela elaboração e aprovação de uma resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, que dispõe sobre a elaboração e reelaboração de Projeto Pedagógico de Curso de Graduação (UFMT, 2014). Dentre as finalidades dessa normativa interna, estava a necessidade de disciplinar questões relativas à elaboração e re-elaboração de projetos pedagógicos.

A edição de 2014 do Fórum das Licenciaturas foi organizado para atender às demandas do processo de re-estruturação curricular dos cursos da UFMT, e trouxe como discussões um “Panorama da Re-estruturação Curricular nas Licenciaturas” e “Formação de Professores”. Para este último tema, o evento contou com a presença do Professor António Nóvoa que trouxe discussões importantes sobre a formação docente.

As discussões e encaminhamentos dessa edição levaram em conta as necessidades, dificuldades, soluções, sugestões para reelaboração dos projetos pedagógicos, bem como sugestões para articular o percurso de reformulação curricular entre cursos do mesmo câmpus e de câmpus diferentes da UFMT, facilitando a mobilidade dos alunos e permitindo explorar disciplinas de outros cursos.

Foi notória a diferença entre os câmpus no que se refere às dificuldades, necessidades no ensino de graduação etc. Essa constatação fez com que a organização do Fórum fosse re-estruturado e organizado em cada câmpus, para abrigar diferentes realidades e contextos estruturais.

Em 2015, dada as condições políticas e devido ao contingenciamento de despesas no ensino superior público no Brasil, suscitou-se que o Fórum não fosse realizado. Entretanto, em decorrência ao novo Plano Nacional de Educação aprovado em 2015, às reformas do ensino médio brasileiro, consideradas a partir das novas diretrizes para a formação de professores para educação básica (Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015) e pelo movimento em torno da construção da Base Nacional Comum Curricular, trouxe como inegociável a necessidade de realização do Fórum das Licenciaturas na UFMT.

Como não poderia deixar de ser, a Edição de 2015 foi realizada em cada câmpus, e trouxe como pauta, o “Plano Nacional e o Plano Estadual de Educação”, as “Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular”, “Etapas de Formação com vistas à Base Nacional Comum Curricular” e “Implicações dos Documentos para as Licenciaturas”.

As discussões evidenciaram a necessidade de refletir sobre esses documentos no percurso de reestruturação curricular dos cursos de graduação e indicou a indispensabilidade de fortalecimento das licenciaturas como espaço de formação de professores, indicando a universidade como espaço da formação inicial e a escola como espaço da formação continuada, tornando-se indispensável uma relação profícua entre a universidade e a educação básica.

A Edição de 2016 foi organizada para contemplar as discussões que induzem pensar em novas metodologias para o ensino superior, portanto conta como temática as “Metodologias Ativas”, e acatou a indicação do Comitê Gestor Institucional da formação Inicial e Continuada de Profissionais de Magistério da Educação Básica (Comfor) para discussão de um documento referência que contribuirá para as discussões de uma possível Política Institucional de Formação na UFMT.

Fórum dos Bacharelados

O Fórum dos Bacharelados da UFMT tem reunido docentes e graduandos dos cursos de Bacharelados, profissionais, gestores e demais interessados em discutir assuntos pertinentes à formação profissional. A edição de 2013 foi a primeira deste evento e acompanhou os temas propostos para o Fórum das Licenciaturas que ocorreu no mesmo ano, são eles: O papel do Estágio na Formação Profissional; Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior; e, a Reflexão sobre a Re-estruturação Curricular.



Já em sua primeira edição foi possível observar a divergência na compreensão dos temas entre os sujeitos das licenciaturas e dos bacharelados, especialmente no que se refere a compreensão do papel do estágio na formação profissional, que os bacharelados indicam a intenção de padronizar o entendimento sobre estágio ser disciplina ou encargo de orientação, conforme as orientações dos conselhos de fiscalização profissional. Orientações que se constroem a partir da dimensão profissional, e não epistemológica.

Nesta primeira edição surge fortemente a necessidade de reestruturação dos projetos pedagógicos dos cursos para abrigar as concepções e os encaminhamentos feitos durante o evento, sendo indicação do Fórum dos Bacharelados considerar o ano de 2014 como o ano da Reestruturação Curricular Coletiva da UFMT.

Organizada a partir da avaliação dos eventos anteriores, a Edição 2014 foi e considerou temas próprios dos bacharelados, tais como: Panorama da Reestruturação Curricular dos Bacharelados da UFMT; e, Flexibilização Curricular e Práticas Interdisciplinares nos Bacharelados.

O “Panorama da Reestruturação” foi discutido a partir dos dados que exigem uma reflexão para justificar esse processo, dentre os quais podemos citar a diversidade de regimes acadêmicos (créditos, semestral, anual), horários distintos para o início/término das atividades acadêmicas em um mesmo período, componentes curriculares idênticos mas com códigos e cargas horárias diferentes, dentre outros.

O tema “Flexibilização Curricular e Práticas Interdisciplinares nos Bacharelados” contou com o relato da experiência curricular da Universidade Federal do ABC (UFABC), onde o ingresso do estudante se faz por área de conhecimento e o percurso que este constrói durante o curso é o que vai definir a formação profissional. Essas discussões deram ênfase às dificuldades e proposições a serem agregadas ao percurso de re-elaboração dos projetos pedagógicos, bem como sugestões de aproximação entre cursos iguais e de áreas afins para permitir maior mobilidade dos estudantes ao cursar os componentes curriculares.

Em 2015, o Fórum dos Bacharelados não foi realizado devido a questões técnicas inerentes à Pró-Reitoria de Ensino de Graduação.

A Edição 2016 do Fórum dos Bacharelados, juntamente com o Fórum das Licenciaturas, foi organizado para contemplar a discussão sobre *Novas Metodologias para o Ensino Superior*, com ênfase em



Metodologias Ativas. Nesta edição, os docentes e gestores de todas as instituições públicas do estado de Mato Grosso foram convidados a discutir com a UFMT (Instituto Federal de Mato Grosso-IFMT e Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT), ampliando olhares para questões, problemas e soluções comuns, resguardando as diferenças impostas pela natureza jurídica de cada instituição. Esta experiência mostrou aos docentes participantes que os desafios enfrentados nas universidades são geralmente muito semelhantes, tais como a discussão sobre a obrigatoriedade da formação pedagógica para a docência no ensino universitário, a flexibilização e inovação curricular, a avaliação da aprendizagem, entre outros.

Considerações Finais

A construção e manutenção de espaços coletivos de discussão tem marcado o compromisso ético-político da UFMT com os princípios de democratização das relações sociais, permitindo uma nova consciência em torno da função social da universidade e, o Fóruns das Licenciaturas e os Fóruns dos Bacharelados têm selado esse compromisso.

A diferença entre as Licenciaturas e os Bacharelados na abordagem dos temas e nos encaminhamentos, indicam a necessidade de considerar essas especificidades para manutenção desses espaços.

O estudo das demandas e encaminhamentos apresentados revelam a necessidade de que esses eventos sejam compreendidos como permanentes, garantido regularidade na sua realização. Ainda há demandas que precisam ser contempladas como a curricularização da extensão, inovação, judicialização do Ensino Superior, entre outros.

A realização dessas várias edições tem reforçado esses eventos como espaços de diálogos, permitindo a constatação de que o Fórum das Licenciaturas e dos Bacharelados na UFMT têm articulado os diversos sujeitos da formação profissional (docentes, alunos e sociedade), cumprindo a dupla função da indicação para reformulação das políticas institucionais, por meio dos encaminhamentos e da formação continuada dos docentes universitários.



Referências

CUNHA, Maria Isabel da. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. **Educação Unisinos**, 12(3):182-186, setembro/dezembro, 2008.

MELLO, I. C. PAULA, L. Fórum das Licenciaturas na UFMT: documento síntese. Cuiabá: EDUFMT, 2011.

UFMT. **Resolução Consepe nº 118/2014**. Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá: Mato Grosso, 2014.

SVERINO, A. J. Da Docência no Ensino Superior: condições e exigências. *ComuniCações*: Piracicaba. Ano 20, n. 1, p. 43-52. Jan.-jun. 2013. Disponível em DOI: <http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v20n1p43-52> Acesso em 04 de agosto de 2016.



A experiência da UFU na formação e desenvolvimento profissional de professores universitários

Geovana Ferreira Melo¹

Marisa Lomônaco de Paula Naves²

Simone M. Ávila Silva Reis³

Introdução

As lacunas formativas de professores que atuam na educação superior têm sido amplamente pesquisadas. Estudos como os de Nóvoa (2008), Canário (2008), Behrens (2007), Isaia (2000), Marcelo Garcia (1999, 2009), Melo (2009, 2010), Tardif (2000) e outros constatam que, na pós-graduação *stricto sensu*, lócus de formação dos docentes universitários, as trajetórias permanecem orientadas para o aperfeiçoamento de competências técnico-científicas. No que se refere à formação didático-pedagógica, específica para o exercício da docência, os estudos destacam grande fragilidade (Pimenta e Anastasiou, 2002; Masetto, 2000; Cunha, 2002; Anastasiou, 2002; Morosini, 2001, dentre outros).

Entendemos que se a formação de grande parte dos professores universitários não contempla a dimensão pedagógica para o exercício da profissão docente, será fundamental criar, nas universidades, espaços apropriados para discussão e reflexão a respeito da docência e dos desafios

-
- 1 Doutora em Educação pela UFG. Professora Associada na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Diretora de Ensino da Pró-Reitoria de Graduação. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Docência Universitária (gestão 2012-2016). Email: geovana@faced.ufu.br.
 - 2 Doutora em Educação pela PUC/SP. Professora Titular na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Pró-Reitora de Graduação (gestão 2012-2016). Email: mlpnaves@ufu.br
 - 3 Doutora em Educação pela UFU. Professora Adjunta na Faculdade de Odontologia da Universidade Federal de Uberlândia. Supervisora da Divisão de Formação Docente (gestão 2012-2016). Email: avilasilvareisfa@uol.com.br



enfrentados no exercício da profissão. Será preciso buscar um entendimento sobre o sentido da instituição universitária e do compromisso de seus docentes com a melhoria da qualidade da formação pessoal e profissional dos estudantes. Nossas contribuições para o debate sobre a docência na educação superior serão feitas com base nas pesquisas que temos desenvolvido nos últimos anos⁴ e nos trabalhos que temos realizado na Universidade Federal de Uberlândia, no âmbito da Pró-reitoria de Graduação.

Partimos do pressuposto de que os professores reelaboram os seus saberes iniciais em um diálogo constante com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas em seu contexto de trabalho. É por meio do diálogo e num processo coletivo de troca de experiências que os docentes constroem seus saberes e orientam suas práticas. Atentas a essa questão, temos levado adiante um projeto institucional de formação e desenvolvimento docente que considera as necessidades formativas dos professores. O intuito é o de promover oportunidades para o diálogo, criar cenários ou situações diversas como cursos, palestras, oficinas e rodas de conversa e focalizar, nesses instantes, aspectos relevantes da profissão docente, das práticas pedagógicas, metodologias ativas, saberes, identidade profissional, planejamento, relação professor-aluno, avaliação da aprendizagem, dentre outras temáticas sugeridas ou requeridas pelos próprios docentes.

O diálogo com o referencial teórico

O processo de desenvolvimento profissional do docente é um aspecto que se dá ao longo de toda a carreira. Refere-se à maneira como os professores identificam e reconhecem a si mesmos e aos seus pares. No entanto, depende de fatores que constituem o contexto da atuação docente, tais como: espaço e condições de trabalho, políticas públicas, crenças e valores pessoais e profissionais, formação inicial e continuada, identidade e socialização docente, experiências, saberes, práticas, dentre outros.

4 Pesquisas realizadas no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Docência Universitária: A socialização profissional de professores universitários e o desenvolvimento da identidade profissional (2009-2011). Encontra-se em andamento a pesquisa: Desenvolvimento Profissional de professores na Educação Superior: a pesquisa-ação como estratégia formativa.

O desenvolvimento profissional do docente consiste numa dimensão essencial para a melhoria da qualidade dos processos de ensino-aprendizagem e da formação dos estudantes. A compreensão sobre o que seja o desenvolvimento profissional dos professores deve ultrapassar a ideia de domínio de métodos, técnicas e conhecimentos específicos para alcançar o âmbito daquilo que justifica o próprio ato ensinar.

É o processo através do qual os professores, como agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais em cada uma das fases das suas vidas profissionais (DAY, 2001, p. 21).

Para Marcelo Garcia (2009) no conceito de desenvolvimento docente subjaz uma perspectiva de continuação, de movimento e, por isso, vai além da tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua. Para o autor o desenvolvimento profissional docente deve ser entendido como atitude permanente de indagação, de formulação de questões e busca de soluções a respeito dos desafios que, cotidianamente, permeiam a vida profissional dos professores.

Para nós, do mesmo modo, o desenvolvimento profissional envolve todas as experiências, sejam elas espontâneas ou planejadas pelo docente que as realiza em benefício da aprendizagem dos estudantes e que contribuem para a qualidade da sua aula. O desenvolvimento profissional é aqui compreendido como um processo de autoformação e de interformação, ou seja, um processo a um só tempo, individual e coletivo, que ocorre a partir de necessidades reais, contextualizadas no espaço-tempo de sua atuação profissional. Somente nessa perspectiva, poderá haver a elaboração de saberes e práticas que possibilitem aos professores desenvolverem-se para melhor desempenharem sua função.

Para Marcelo Garcia (2009), o conceito de desenvolvimento profissional docente tem-se modificado nas últimas décadas, devido a mudanças de paradigmas nos processos de ensinar-aprender. Contudo, ele destaca algumas características que podem nos ajudar a explicitar ainda mais esse conceito.

Baseia-se no construtivismo e não nos modelos transmissivos, entendendo que o professor é um sujeito que aprende de forma activa ao estar implicado em tarefas concretas de ensino, avaliação, observação e reflexão; entende-se como sendo um processo de longo prazo, que reconhece que os professores aprendem ao longo do tempo; (...) assume-se como um processo que tem lugar em contextos concretos; (...) o professor é visto como um prático reflexivo, alguém que é detentor de conhecimento prévio quando acede à profissão e que vai adquirindo mais conhecimentos a partir de uma reflexão acerca de sua experiência (MARCELO GARCIA, 2009, p. 11).

Numa síntese, podemos considerar que o desenvolvimento profissional docente possa ser entendido como processo. Ao compreender o seu agir profissional como um processo em desenvolvimento, o professor dispõe-se a refletir sobre suas próprias vivências, analisar suas opções teóricas e metodológicas, rever sua prática, reelaborá-las, criar outras novas e seguir, desenvolvendo-se profissionalmente como docente.

Para Behrens (2007) o desenvolvimento desse profissional relaciona-se ao paradigma da complexidade. Trata-se de uma concepção fundada em uma visão crítica, articulada, ampla e sistêmica que percebe a prática pedagógica como processo que se constitui pelo individual e pelo coletivo, ao longo da formação continuada e permanente, pelas revisões e renovações de práticas e conhecimentos, pelo saber, saber-fazer, ser e conviver. A autora compartilha com Marcelo Garcia (1999) a distinção de quatro ocasiões do processo de aprender a ser professor. A primeira, chamada de pré-treino, ocorre no período da escolarização básica em que o futuro docente, ainda na condição de estudante, tomará como exemplo, a atuação de seus professores. A segunda, designada de formação inicial e formal, equivale ao aprendizado que ocorre no âmbito das instituições onde o docente se prepara para o exercício profissional. A terceira ocasião desse aprendizado é fase de iniciação, que se refere ao que o professor pode apreender da prática vivenciada num espaço de atuação. Por fim, o aprendizado que equivale à formação permanente que se dá ao longo de toda a sua trajetória docente.

Diante disso, Marcelo Garcia (1999) e Behrens (2007) evidenciam a ideia de que o processo de desenvolvimento profissional do docente tem início, mas não tem fim e se realiza pela e na observação, participação, autoria, investigação.

Com relação às necessidades formativas de docentes universitários, Pimenta (2006) também ajuda a compreender que a profissão docente é uma das mais amplas atividades de ensino e de formação ligadas à prática educativa que ocorrem na sociedade. Ela possui dimensão teórico-prática. O professor, além do conhecimento numa determinada área, deverá ainda compreender o campo pedagógico para assumir tarefas práticas relativas à docência, visto ser essa uma profissão que demanda uma formação ampla e densa em termos de elaboração de conhecimentos específicos da profissão docente.

Assim, quando nos referimos ao desenvolvimento profissional de professores adentramos em um processo complexo que remete a múltiplos modelos teóricos e estratégicos (DIONNE, 2007). Isso explica o porquê do termo ‘desenvolvimento’ ser utilizado para identificar projetos de intervenção de diferentes naturezas, aspectos e especificidades. Trata-se de uma dialética da ação, com suas possibilidades, precariedades, necessidades e urgências, na qual os atores envolvidos se unem para buscar meios de se desenvolverem profissionalmente.

As contribuições teóricas exploradas até aqui clarificam o entendimento de que os professores são pessoas em permanente formação. Podemos, assim, asseverar que o professor universitário se desenvolve, como tal, ao longo de toda uma trajetória - que começa enquanto ele ainda se encontra na condição de estudante. Compreender isso significa considerar a multiplicidade dos fatores - históricos, políticos, sociais, culturais, econômicos - que interferem na maneira como o professor compreende a si próprio e a sua profissão. Trata-se de um processo dialético, permeado por influências individuais e coletivas, internas e externas ao sujeito, que deverá ser amplamente incentivado, por meio de políticas institucionais de formação e desenvolvimento profissional.

Experiências formativas desenvolvidas pela UFU

No âmbito da Pró-Reitoria de Graduação- PROGRAD, foi criado em 2007, o Núcleo de Apoio Pedagógico ao Professor (NAPP). Esse núcleo teve como objetivos diagnosticar as principais necessidades formativas dos professores da UFU, planejar e desenvolver atividades como: cursos, minicursos, oficinas, palestras. Além de participarem das ações formativas, os professores tinham a oportunidade de receber orientações, tirar

dúvidas sobre as questões relacionadas à prática pedagógica. No entanto, o NAPP funcionou durante dois anos, uma vez que não se constituía em política institucional, mas sim em uma política de gestão, tendo sido suas atividades descontinuadas no final do ano de 2008. Apesar da extinção, sua coordenadora⁵ continuou a desenvolver atividades relacionadas à docência universitária no âmbito do grupo de pesquisa, na orientação de estudos na graduação e pós-graduação.

No ano de 2010, a Pró-Reitoria de Graduação foi redimensionada e, em sua Diretoria de Ensino – DIREN, foi criada a Divisão de Formação Docente - DIFDO. Em parceria com outros órgãos da Universidade, a DIFDO busca assessorar os professores da Instituição nas questões pedagógicas, promovendo a troca de experiências sobre práticas docentes, teorização e discussão interdisciplinar tendo como foco principal a docência, os saberes, a identidade profissional, dentre outros temas relacionados à formação continuada.

Ao longo dos últimos 4 anos, a DIFDO tem proposto e realizado projetos e ações multi e interdisciplinares, dentre os quais destacamos: as Rodas de Conversa; os Cursos de Docência Universitária, a Revista *Online* Diversaprática, os Fóruns Internacionais sobre Prática Docente Universitária, Oficinas e Minicursos.

Nas Rodas de Conversa, realizadas com periodicidade mensal ou bimestral, buscamos gerar debates sobre os desafios da prática docente dentro da universidade, esclarecer dúvidas comuns entre os professores, discutir temas relativos à docência universitária, e procurar soluções em conjunto com o coletivo de docentes. Por meio do acesso ao ambiente virtual⁶ da Divisão, os docentes podem sugerir temas para as Rodas de Conversa. São exemplos de temáticas já discutidas nas Rodas: A docência universitária: nossos desafios; Planejamento Pedagógico; O professor e os recursos audiovisuais; Psicologia pedagógica: o processo ensino-aprendizagem na perspectiva dialética; Diário eletrônico; Portal Saúde baseada em evidências, ECTS: *European Credit Transfer (and Accumulation) System*; Mobilidade Acadêmica; dentre outras.

5 O NAPP foi proposto e coordenado pela Profa. Dra. Geovana Ferreira Melo, lotada na Faculdade de Educação da UFU.

6 Acesso a área do docente: http://www.difdo.diren.prograd.ufu.br/area_do_docente/principal.php

Os Cursos de Docência Universitária, já em sua quarta edição, são oferecidos semestralmente, em 10 módulos de 3h, quinzenalmente, nas modalidades presencial e à distância – para atender os docentes dos outros *campi*⁷ da UFU. As principais temáticas desenvolvidas no curso versam sobre a prática pedagógica na Educação Superior a partir das concepções pedagógicas, da pedagogia universitária, tendo como objetivos abordar as metodologias e técnicas de ensino; debater o planejamento das atividades de ensino e as concepções de avaliação na educação superior.

As oficinas e os minicursos realizados tiveram como temática a Avaliação Formativa e Metodologias Ativas, Instrumentos de Avaliação na Educação Superior; Utilização da Plataforma *Moodle* como Ferramenta de Ensino e Aprendizagem.

A Revista *Diversaprática* é uma publicação semestral eletrônica da DIFDO, com demanda contínua para divulgação de artigos referentes às pesquisas, estudos e relatos de experiências relacionados à prática docente universitária, resenhas de livros e entrevistas.

Com o intuito de promover a discussão interdisciplinar, circulação de informações, troca de experiências e construção de propostas de ação sobre temas importantes para a prática docente universitária, a Divisão também realiza os Fóruns Internacionais sobre Prática Docente, eventos de maior magnitude, com a participação da comunidade acadêmica nacional e internacional.

A DIFDO ainda disponibiliza um espaço *online* para a troca de ideias, experiências, notícias e materiais de interesse sobre a prática docente universitária, com o objetivo manter um ambiente dinâmico e de fácil utilização pelos professores. O objetivo é viabilizar a circulação de informações, a interlocução e reflexão acadêmica interdisciplinar sobre o cotidiano do professor na universidade, de maneira a facilitar o dia a dia docente e assegurar espaços de discussão de temas essenciais da profissão.

7 A Universidade possui três campi fora de sede: Campus Pontal em Ituiutaba, Campus Monte Carmelo e Campus Patos de Minas.

O diálogo com os professores⁸

O conceito de formação está diretamente relacionado à dimensão pessoal do desenvolvimento humano, assim como às necessidades individuais de alcançar metas e objetivos profissionais. Isso significa que há uma correlação direta entre o que se deseja e as condições para se efetivar os processos formativos. Segundo Berbaum, citado por Vaillant e Marcelo Garcia (2012, p. 28), é preciso considerar que:

Uma ação de formação corresponde a um conjunto de condutas, de interações entre formadores e educandos, que pode perseguir múltiplas finalidades, explicitadas ou não, e através das quais se chega a certas mudanças. Uma peculiaridade das ações de formação que se desenvolvem em um contexto específico, com uma organização material determinada e com certas regras de funcionamento.

Professores ao serem questionados com relação às contribuições dos percursos formativos que tiveram, assim como sobre a consistência da sua formação na pós-graduação para o exercício da docência universitária. Destacamos algumas falas:

Na graduação, obtive uma base teórico-prática que possibilitou-me boa adaptação no magistério. Mas, na pós-graduação, como é característico, não há exigência de formação prática, mas teórica. (professor 1).

Meu preparo se deu através dos bons exemplos deixados pelos meus professores me supervisionavam favoravelmente, seja em aula ou fora dela. (professor 2).

Quando perguntamos aos docentes sobre as principais habilidades que julgam necessárias para um professor, alguns enumeram que seriam uma boa preparação das aulas e uma boa exposição do assunto a ser abordado ou o que denominam de clareza nas explicações. Uma professora ainda afirma:

O professor universitário tem que ter uma boa formação, tem que conhecer o que ele vai lecionar... Ser uma pessoa que vai transitar bem entre sua posição acadêmica e de professor, de trazer a informação para os alunos. (professor 3).

8 Os dados foram obtidos por meio observações, entrevistas e questionários respondidos pelos professores participantes das ações formativas.

Apesar de haver um comprometimento com a atividade docente, nos pequenos depoimentos destacados acima observamos, ainda que de forma velada, uma concepção tradicional do fazer docente que se sustenta na ideia de reprodução de práticas de transmissão de conhecimentos de alguém que ‘sabe muito’, que tem o domínio da disciplina a ser ensinada para alguém que nada ou pouco sabe. A concepção de que ser professor é transmitir bem os conteúdos, nos remete a uma perspectiva tradicional de “educação bancária”, conforme dizia Freire (1996).

Entretanto, os próprios docentes, de algum modo, percebem a existência de lacunas em seus saberes. Eles apresentam e reconhecem suas dificuldades no campo didático-pedagógico, conforme relatos a seguir:

Não temos necessariamente um preparo para entrar numa sala de aula e conduzir adequadamente. Essa é uma cobrança muito grande que temos da coordenação, da direção para manter o aluno, para poder conduzir uma boa aula. Então eu acho que o mínimo que deveria haver é uma preparação adequada para isso. Talvez muitos pensem que algum professor que vem de outras universidades já tem uma experiência, ou saibam sobre isso, mas muitos não sabem como o meu caso, por exemplo. (professor 1).

Aprendi a ser professor na sala de aula. Minhas primeiras aulas foram as piores. Foi no ‘tranco’. Foi muito na visão de aluno que tinha. Reproduzi o que aprendi como aluno (professor 9).

A respeito das razões que levam os docentes universitários a participarem de cursos de formação, alguns explicitam:

Em alguns momentos observo uma distância muito grande entre o que eu planejo e aquilo que o aluno está preparado para receber. (professor 3).

Muitas das temáticas desenvolvidas no curso são bem aplicáveis no meu dia-a-dia e continuarei utilizando esse conhecimento nas aulas com a esperança de, cada vez mais, aprimorar minha prática docente. Como não tive nenhuma formação pedagógica nem didática, sinto a necessidade de correr atrás desse aspecto, sendo esse motivo principal do meu interesse pelo curso. (professor 15).

Ainda sobre a motivação para o curso de formação foi destacado que:

Ao me inscrever no Curso, eu buscava exatamente compartilhar com colegas algumas dificuldades enfrentadas durante o processo de ensino e aprendizagem. Além de tentar buscar soluções para as mesmas. No decorrer do curso pude aplicar alguns instrumentos e estratégias aprendidas para a melhoria das aulas. (professor 19).

Sinto que preciso estudar mais sobre práticas pedagógicas inovadoras que levem em consideração as dificuldades de aprendizagem e os vários graus de desenvolvimento dos alunos, tendo em vista a inclusão social pela educação. O desafio está lançado. (professor 17).

Configura-se, pois, como um desafio à docência universitária o desenvolvimento de estratégias formativas que envolvam esforços pessoais e institucionais orientados para a construção de conhecimentos, saberes e fazeres próprios da docência universitária. A partir do que observa Pimenta e Anastasiou (2002) na maioria das instituições de ensino superior, embora os professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, prevalece o despreparo acerca das questões relativas ao processo próprio do ensinar. Dessa forma,

Predomina dentre os professores universitários brasileiros um despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual serão responsáveis a partir do instante em que ingressam no departamento e na sala de aula. [...] Considerando os problemas que esse desconhecimento acarreta na formação dos estudantes de graduação, observa-se uma preocupação com a formação e o desenvolvimento profissional de professores universitários e com as inovações no campo da atuação didática (ALMEIDA e PIMENTA, 2011, P. 26).

Contudo, a formação no campo pedagógico não é algo que se possa conseguir rapidamente. Ela requer boa dose de investimento pessoal e institucional, já que envolve, além de sólidos conhecimentos sobre educação e ensino, também sensibilidade frente ao aluno com suas necessidades de aprendizado, boas relações interpessoais e uma prática de ensino focalizada no processo de aprender do discente.

A formação de professores, nessa perspectiva, deverá ter o contexto do ensino como ponto de partida e de chegada para as reflexões e construção de novos saberes que permitam aos professores reelaborarem suas concepções. Coerentes com esses princípios, as ações formativas realizadas no âmbito da Divisão de Formação Docente da Pró-Reitoria de Graduação da UFU consideram que todas as propostas a serem desenvolvidas devem partir do interesse dos professores. Do contrário, consideramos que a formação distanciada do contexto de trabalho, de caráter individualista a partir de modelos transmissivos pouco tem a contribuir para o desenvolvimento profissional docente.

No decorrer de muitas ações formativas os professores destacam a importância da interação entre os pares e da troca de experiências como possibilidades de ampliar a compreensão da universidade. Um dos nossos registros ilustra bem esse aspecto:

Achei a troca de experiências pessoais bastante proveitosas, pois percebi que minhas angústias são compartilhadas por outros colegas. Ampliou bastante minhas concepções sobre educação em geral. (professor 16).

Outra afirmação foi feita com relação a esse aspecto:

Partilhar as histórias pessoais me confortou em alguns aspectos que eu me questionava quanto à minha própria carreira. É bom saber que não estou sozinha nessa caminhada e que todos carregam algumas angústias, talvez, próprias de cada um ou da profissão (professor 19).

Ao abordarmos a formação de professores universitários há, inevitavelmente, a necessidade de relacionar os processos formativos com a construção da identidade docente. Ao aludirmos à etimologia das palavras identidade e docente, ambas com origem na língua latina, constatamos *identitas*, identidade é o conjunto das características e dos traços próprios de um indivíduo ou de uma comunidade. Esses traços caracterizam o sujeito ou a coletividade perante os demais. O termo docente, deriva de *docens*, ou aquele que ensina⁹. Partindo dessas definições, podemos afirmar que a identidade docente se refere à representação que o professor tem de si num contexto de um grupo.

9 Dicionário Português- Latim. Disponível em: <https://pt.glosbe.com/la/pt/docens>. Acesso em 05/10/15.

A identidade docente passa por constantes avaliações, isso porque as mudanças que ocorrem nos contextos locais e globais e as exigências de novas formas de pensar e agir contribuem para desestabilizar o sentimento de certeza presente anteriormente num dada situação, gerando, com isso, uma crise e é, justamente, a busca de superação dessa crise, que leva à compreensão de si mesmo e dos outros como docentes. Para Marcelo (2009) a identidade profissional é a forma como os docentes se definem a si mesmos e aos outros. Aliada a construção da identidade profissional está a constituição dos diferentes saberes que se amalgamam para o exercício docente.

Nos últimos anos, o campo dos saberes dos professores tem sido objeto de investigação em pesquisas educacionais, debates acadêmicos, temas de estudo em cursos de formação inicial e continuada e objeto de atenção em políticas públicas para a educação. Segundo Gauthier (1998), Tardif (2002), Pimenta (2002) e Nunes (2001), vários saberes são mobilizados pelos professores no processo de ensino e aprendizagem. Os autores destacam os seguintes saberes: os disciplinares, os curriculares, os da ciência da educação, os da tradição pedagógica, os experienciais e os da ação pedagógica.

O professor é, antes de tudo, uma pessoa, um sujeito histórico, vivido, que tem anseios, preocupações alegrias, interesses diversos e que escolheu ser professor motivado por algo. Os elementos constituintes da identidade docente fazem parte da vivência do professor enquanto sujeito histórico, pois como nos diz Pimenta (2002, p.59) “a identidade não é um dado imutável, nem externo, que se possa adquirir como uma vestimenta. É um processo de construção do sujeito historicamente situado”.

É na história de vida do professor e em seu processo de formação inicial que residem dimensões importantes da construção de sua identidade docente, pois segundo Farias (2008, p. 67) a formação apresenta-se como “componente central na construção da identidade profissional do professor”. Esse espaço de aprendizagem da docência tem como objetivo o desenvolvimento de uma estrutura, tanto ideológica como pedagógica, que sustenta a construção da identidade profissional e interfere na maneira como o professor se compreende como profissional. Os fragmentos abaixo ilustram essa dimensão:

As minhas referências, na verdade, são os professores que me guiaram para esse caminho da docência (professor 1).

Quando resolvi fazer o mestrado em educação, eu queria muito fazer com o professor que foi meu orientador (...). E foi ali no mestrado que eu comecei a pensar que ser professor seria algo para minha vida porque essas pessoas foram muito importantes para mim (professor 3)

Dois coisas que me marcaram muito enquanto aluno foi um professor de Francês que me ensinou a ouvir e ter respeito pelo outro e também um professor da graduação que foi para mim espelho de um excelente profissional (professor 11).

Podemos notar que na trajetória de vida pessoal e acadêmica há influência dos antigos professores na escolha da carreira docente e em sua maneira de ensinar. Os seus formadores não só contribuíram para o desenvolvimento de suas competências profissionais, como contribuíram no modo como compreendem o papel da formação inicial. Dessa maneira, existe uma identificação direta das práticas dos professores na formação dos seus alunos, sobretudo, no que se refere à construção da identidade profissional, isso significa que, a maneira como o aprendizado da docência é fundamentado teoricamente corrobora para a construção das práticas cotidianas e o desenvolvimento da identidade profissional destes docentes.

A identidade docente, conforme alguns professores é também a forma como o professor se relaciona com os alunos. Quando perguntamos sobre suas concepções acerca da execução das aulas, de quatro sujeitos, três professores responderam que a “*sala de aula é o lugar de interações entre professor-aluno-conhecimento*”, revelando, assim que a identidade pode caracterizar-se como um processo de mudança e alteridade, em que os papéis sociais assumidos vão sendo tecidos de acordo com os contextos sociais. Esses papéis podem ser negociados entre os atores envolvidos no processo de interação, mas não é uma característica estática ou acabada. Desta forma, pode-se perceber que a construção da identidade não se dá apenas no campo individual, mas também no coletivo. Para a construção da identidade, portanto, concorrem dois processos que se cruzam, tais quais: um processo autobiográfico: a identidade do eu, e um processo relacional: a identidade para o outro (DUBAR, 1999). Os professores através de uma teia de relações estabelecem seus saberes e concepções acerca da profissão docente, por meio das significações que são constituídas consigo e com o outro, construindo e reconstruindo sua identidade profissional.

Contribuições das ações formativas

Como já anunciamos antes, participaram das ações formativas integrantes do programa de formação da IES, professores de diversas áreas de conhecimento, como Química, Fisioterapia, Odontologia, Engenharia Ambiental, Administração, Jornalismo, Economia, Relações Internacionais, Filosofia, Medicina, Medicina Veterinária, Economia, Ciências Contábeis, Educação Física, Biologia, Enfermagem, Gestão de Negócios, Ciências da Computação, Engenharia Química e Física.

Os encontros são realizados de forma que os participantes possam envolver-se em todas as atividades propostas, com momentos de exposição intercalados com debates, oficinas, avaliações e relatos de experiências. As temáticas são encaminhadas com a contribuição de professores especialistas em educação superior. A diversidade de formações e experiências profissionais enriqueceu os debates e ampliou a compreensão da docência universitária. No decorrer dos debates os professores apresentaram suas concepções de educação numa perspectiva que ultrapassa o paradigma tradicional, conforme podemos verificar:

Compreendi que a educação é muito mais além da transmissão da informação, resumiria de maneira simples a ação, fazer, e se deixar fazer, construir, colaborando em partes para um todo (professor 9).

Considero ter agora uma visão muito mais holística de educação, o que é alentador! (professor 4).

Foi importante entender que tanto o meu conceito de educação como o dos meus alunos interferem na aprendizagem (visões de mundo, do próprio eu, o ambiente) (professor 11).

Com o curso me senti mais responsável pela vida e formação do aluno como pessoa do que apenas capacitá-lo profissionalmente (professor 20).

A ideia de que a formação no contexto universitário deve ir além da dimensão conceitual e cognitiva foi amplamente discutida. O professor não poderá considerar que tem em mãos uma turma com quarenta, cinquenta portadores de cérebro a serem preenchidos de conteúdos e depois esvaziados por ocasião de provas e exames, conforme nos lembra Freire (1996). Pelo contrário, deverá considerar que existem pessoas na sala de aula, com suas diferenças, culturas, várias histórias de vida,

anseios, expectativas, sexualidades, enfim, há que se considerar a multiplicidade de aspectos que envolvem o contexto da sala de aula. Deverão considerar, ainda, não somente a formação profissional dos estudantes, mas também a formação humana e atitudinal.

Ao serem questionados sobre a compreensão dos processos de ensino-aprendizagem e do uso de metodologias ativas, nossos docentes, por vezes, ressaltam as contribuições do curso nos seguintes aspectos:

Buscar metodologias adequadas para as diversas turmas, trabalhar com atividades mais em grupo, buscar contextualizar mais a minha parte conceitual com temas mais atuais (professor 4).

Para o próximo semestre vou modificar as minhas aulas, principalmente, tentando aplicar metodologias ativas de ensino-aprendizagem. Sinto-me mais preparada pedagogicamente para ministrar as minhas aulas, embora ainda necessite de mais informações, que agora tenho um norte para buscá-los (professor 11).

Senti-me instigada a experimentar novas técnicas/métodos com maior segurança quanto ao uso de método alternativos. Cabe um esclarecimento minha insegurança: sempre me fez achar que os alunos interpretam como “picaretagem” aquelas aulas que não são fundamentalmente expositivas. O curso me fez perceber que tais métodos podem ser tão ou mais efetivos para o aprendizado do que a mera exposição (professor 6).

É interessante destacar o lugar que a dimensão teórico-prática assume nos cursos. Ao alcançarem a compreensão dos conceitos referentes ao processo de ensino-aprendizagem, os professores geralmente reconhecem a importância de rever suas práticas pedagógicas. Embora explicitem uma insegurança quando tentam inovar em suas aulas, relatam que após sua participação nos cursos, sentem-se encorajados a utilizar as metodologias ativas. Ao serem questionados sobre eventuais modificações em suas concepções os professores enfatizam as principais contribuições das ações formativas:

Passei a ter uma visão mais abrangente do processo de ensino e aprendizagem, compreendendo melhor o processo de apropriação do conhecimento pelo aluno (professor 4)

Ao conhecer novas metodologias de ensino, a necessidade, de um bom planejamento e avaliação, levou - me a reavaliar as minhas práticas docentes. Além disso, o contato com a realidade de outros professores deixou clara a necessidade da formação didático-pedagógica para os professores dessa Instituição. (professor 11).

Tive uma maior preocupação em relação a minha prática pedagógica buscando analisar cuidadosamente as estratégias de ensino e os recursos didáticos que tenho utilizado juntamente com meus alunos (professor 15).

Com relação ao módulo sobre avaliação da aprendizagem, os professores sentiram-se instigados a participar ainda mais. Na opinião dos professores, a avaliação da aprendizagem é sempre desafiadora, principalmente por sua dimensão subjetiva. Nos relatos ficaram evidentes as dificuldades enfrentadas pelos docentes com relação à elaboração da prova, destacada como o principal instrumento de avaliação utilizado nos cursos de graduação. Lembramos que os projetos pedagógicos apresentam a concepção de avaliação formativa, mas que nem sempre há coerência entre o que está escrito e o que se realiza no cotidiano universitário. A respeito do sentido da avaliação de abordagem formativa, Vasconcellos (2006, p. 44) contribui ao anunciar que:

Avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos (VASCONCELLOS, 2006, p. 44).

De posse dos resultados da avaliação, entre acertos e erros, é importante que haja um processo de reorientação da aprendizagem, pois somente há sentido em avaliar para que se tome a decisão a respeito dos resultados obtidos pelo processo avaliativo. A respeito desse aspecto os professores destacaram que:

Ampliei minha visão quanto a este aspecto. Estou aplicando avaliação no sentido de valorizar as conquistas obtidas pelos alunos também. Entretanto, estou certa de que é um longo aprendizado (professor 17).

Refletir sobre os objetivos e o conceito de avaliação, me fez repensar minha maneira de avaliar os alunos, e dar menos importância aos números e mais importância aos conceitos (professor 20).

Dessa forma, a avaliação foi amplamente discutida, principalmente, as abordagens, o que fazer com os resultados, os critérios de avaliação que devem ser publicizados além dos encaminhamentos referentes ao processo de ensino-aprendizagem.

Por uma Pedagogia Universitária

Neste amplo e diverso contexto, as experiências construídas em diferentes lugares e momentos da vida pessoal e profissional se entrecruzam e influenciam de forma significativa a relação que cada professor tem com a docência. Nesta medida, tais aspectos vivenciados e incorporados de diferentes modos por estes docentes, acabaram por constituir-se num processo de constante formação do eu pessoal e do eu profissional do professor. Desta forma, apreendemos que a formação é um processo que se inicia muito antes do ingresso na carreira do magistério superior, na medida em que, os professores consideraram em suas práticas cotidianas na Universidade a influência das experiências anteriores ao acesso na profissão – escolares, familiares, profissionais e sociais.

Podemos observar que a experiência que estes professores tiveram anterior à carreira do magistério superior foi o principal elemento que contribuiu no desenvolvimento do trabalho. Consideramos assim, que os saberes da experiência contribuíram para o fortalecimento da formação e profissionalização do professor.

Contudo, consideramos que tais experiências não são suficientes para o exercício docente, tendo em vista que a profissão docente requer saberes outros tais como, saberes pedagógicos, saberes curriculares, saberes do conhecimento, dentre outros. Estas considerações apontam para lacunas na formação deste profissional, para uma carência de formação pedagógica específica para o exercício da docência no ensino superior por parte dos cursos de pós-graduação *strictu-sensu*. É nessa ótica que, acreditamos na necessidade de investimento em uma formação pedagógica sólida e permanente, e não apenas em eventuais programas de integração, de forma que as práticas e experiências sejam articuladas às

teorias educacionais, por meio de metodologias que considerem as necessidades formativas dos docentes, o trabalho coletivo e a valorização da carreira no magistério superior.

Ao relacionarmos esses aspectos podemos visualizar a rede de dilemas que se entrelaçam no processo de formação de professores e na sua profissionalização. Apesar da multiplicidade de aspectos que envolvem esse contexto, percebemos a existência de um núcleo identitário entre os docentes que se traduz na crença de que o professor tem que ter a preocupação de repensar suas ações formativas, num processo constante de atualização de suas práticas.

Assim, configura-se como um desafio à docência no ensino superior a ampliação de estratégias formativas que sejam organizadas de forma sistemática, as quais envolvam empenhos pessoais e institucionais concretamente desenvolvidos, norteados para a construção de conhecimentos que considerem os diversos saberes mobilizados pelos professores e os próprios da área de atuação profissional. Entendemos que a criação de espaços de interlocução pedagógica nas Universidades, que viabilize a troca de experiências, questionamentos e auxílio mútuo entre os docentes é fundamental para que o lócus de atuação profissional (a Universidade) se constitua efetivamente em uma comunidade de aprendizagem, o que certamente se refletirá na qualidade do processo formativo.

Referências

ALMEIDA, M. I. e PIMENTA, S. G. A construção da Pedagogia Universitária no âmbito da Universidade de São Paulo. In: ALMEIDA, M. I. e PIMENTA, S. G. (Org.). *Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 19-43.

BEHRENS, M. A. *O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários*. Educação. Porto Alegre, ano 30, v. 63, n. 3, p. 439-455, set./dez. 2007.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, Brasília (DF), v. 134, n. 248, p. 27.833-27.841, 23 dez. 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

CANÁRIO, R. *O que é a Escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora, 2005.

CUNHA, M. I. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, M. C. (Org.) *Professor do Ensino Superior – Identidade, Docência e Formação*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000, p. 45-51.

DAY, C. *Desenvolvimento profissional de professores*. Os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

CUNHA, M. I. Ensino como mediação do professor universitário. In: MOROSINI, M. C. (Org.). *Professor do ensino superior: docência e formação*. 2.ed. Brasília: Plano Editorial, 2001.

GIROUX, H. A. *Os Professores como intelectuais transformadores: rumo a uma nova pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

IMBERNÓN, F. *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ISAIA, S. M. de A. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. In: MOROSINI, M. C. *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília, INEP, 2000, p. 21-34.

KEMMIS, S. e WILKINSON, M. Pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. In: PEREIRA, J. E. D. e ZEICHNER, K. M. *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LOUREIRO, M. I. O desenvolvimento da carreira dos professores. In: ESTRELA, M.T. (org.) *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora, Coleção Ciências da Educação, n. 26, p.117-160, 1997.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO GARCÍA, C. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. *Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. Sísifo – Revista das Ciências da Educação*, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MELO, G. F. Tornar-se Professor: a formação desenvolvida nos cursos de Física, Matemática e Química da Universidade Federal de Uberlândia. 223 f. Tese (*Programa de Pós-Graduação em Educação*) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes Pedagógicos e Atividades Docente*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. e ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no ensino superior*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção Docência em formação).

_____. A profissão de professor universitário: processos de construção da identidade docente. In: CUNHA, M. I da.; SOARES, S. R.; RIBEIRO, M. L. (Org.). *Docência universitária: profissionalização e práticas educativas*. 1.ed. Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana Editora, 2009, v. 1, p. 33-55.

SÁ-CHAVES, I. Informação, formação e globalização: novos ou velhos paradigmas. In: ALARCÃO I. (org.). *Escola Reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

SILVA, D. S. *A constituição docente em matemática à distância: entre saberes, experiências e narrativas* 273 f. (Tese). *Programa de Pós Graduação em Educação e Inclusão Social- Faculdade de Educação: UFMG*, 2010.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v. 35, n.1, jan./abr. 2009. 37 universitários. *Revista Brasileira de Educação*. ANPED, nº 13, p. 5-23, 2000; Id. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

TEIXEIRA, G. F. M. Docência: uma construção a partir de múltiplos condicionantes. *Boletim Técnico de SENAC: a revista da educação profissional*, Rio de Janeiro, v. 35, n.1, p. 29-37, janeiro/abril 2009.

VAILLANT, D. , MARCELO GARCIA, C. Ensinando a ensinar: as quatro etapas da aprendizagem. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

VALLI, L. *Reflective education cases and critiques*. Bew York: State University of New Press, 1992.

VAN MAANEN, J. SCHEIN, E. Toward a theory of organization socialization. In: *Research in Organization Behavior*. Vol. 1, 1979.

VEIGA, I. P. A. *Docência universitária na educação superior*. VI Simpósio do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Brasília, dez, 2005. Disponível em:

http://www.naeg.prg.usp.br/gap/secoes/seminario/docencia_universitaria_na_educacao_superior.pdf Acesso em: 27/09/2015.

ZEICHNER, K. *A formação reflexiva dos professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

Formação de professores para o ensino superior: a experiência da Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

Michelle Reinaldo Protasio¹

Denise Maria Varella Martinez²

Silvana Maria Bellé Zasso³

Leila Mara Barbosa Costa Valle⁴

Letícia da Costa Chaplin⁵

Introdução

O presente artigo tem por objetivo socializar a experiência da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, na última década, no que tange à formação continuada de seus docentes, promovida no âmbito do Programa de Formação Continuada na Área Pedagógica – Profocap, instituído pela Resolução Nº 20/2006/Conselho Universitário (CONSUN). No cotidiano da gestão e na proposição de políticas institucionais, a Pró-Reitoria de Graduação da FURG tem se ocupado desta questão e asseverado sua relevância estratégica para o desenvolvimento do ensino de qualidade na instituição. Esta meta é evidenciada no Projeto Pedagógico Institucional (PPI, 2011) e no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI, 2015).

De modo a contemplar o objetivo proposto, estruturamos o texto da seguinte maneira: num primeiro momento, propomos uma breve

1 Diretora Pedagógica da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

2 Pró-Reitora de Graduação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

3 Diretora de Avaliação e Desenvolvimento da Graduação da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

4 Diretora de Gestão Acadêmica da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

5 Assistente da Pró-Reitora de Graduação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG e revisora do artigo.



reflexão acerca da Universidade contemporânea e contextualizamos a FURG, de modo a evidenciar suas especificidades, prosseguimos com a discussão sobre a formação continuada dos professores da educação superior, a partir dos referenciais teóricos deste campo, e, por fim, discorreremos sobre o Profocap, tecendo considerações acerca de suas potencialidades e desafios.

Importa explicitar que a fundamentação teórica que subsidia este texto organiza-se em torno de três eixos principais, tendo em vista a natureza epistemológica da discussão que ora iniciamos: 1) o entendimento das identidades da Universidade contemporânea brasileira, a partir da compreensão de sua trajetória histórica, 2) o caráter estratégico da implementação de políticas institucionais de formação continuada de professores, no âmbito das Universidades, como parte do projeto de desenvolvimento de uma Universidade orientada por princípios contra-hegemônicos, e, finalmente, 3) a avaliação permanente desta política enquanto instrumento de reflexão de seus princípios e estratégias, de modo a promover rupturas paradigmáticas com a racionalidade vigente e produzir inovação pedagógica na Educação Superior.

A Universidade Contemporânea: que identidades?

Para compreender a universidade pública brasileira contemporânea faz-se necessário desenhar, ainda que sem aprofundamentos, sua trajetória histórica. A existência de Universidades, em nosso país, é relativamente recente. Até a época colonial havia apenas faculdades isoladas (LEITE, 2010). No início do século XX, são instituídas as primeiras universidades brasileiras, resultantes da aglutinação de faculdades, cuja influência fundante é a universidade francesa, napoleônica, adotada por Portugal e transplantada para o Brasil.

Até a década de 60, algumas reformas educacionais no nível superior se sucederam e o sistema se expandiu e se diversificou. Destaque para a Reforma Universitária de 1968 (Lei 5540/1968) que lançou uma série de medidas, ainda hoje presentes nas estruturas acadêmico-administrativas das instituições, tais como: “extinguiu a cátedra, introduziu o regime de tempo integral e dedicação exclusiva aos professores, consolidou a estrutura departamental, dividiu o curso de graduação em duas partes, ciclo básico e ciclo profissional, criou o sistema de créditos por disciplinas, instituiu a periodicidade semestral” (LIRA, 2012, p. 1).

Ao final do século XX, profundas transformações alteraram o cenário político e econômico do país, atingindo todos os setores da sociedade brasileira. As chamadas reformas neoliberais da década de 90 foram orquestradas por organismos internacionais que pressionaram a desestabilização do papel do Estado frente aos bens públicos e forçaram seu projeto de globalização, com vistas ao capital (MOROSINI, 2008; LEITE, 2010). No Brasil, estas reformas também tiveram seu ápice na década de 90, e suas medidas levaram a privatização do setor público impactando, por consequência, a universidade pública.

Nessa perspectiva, o novo fenômeno mundial, intitulado por Santos (2005) como mercado transnacional, é a expressão da globalização neoliberal que atinge a universidade e tem como palavras de ordem qualidade, eficiência, informação e capital, sendo regido por princípios neocolonialistas e mercantilistas.

Esse contexto impele a universidade a apostar em metodologias que a coloquem em condições de competir no mercado de serviços universitários. A demanda incessante por qualificação permanente, marca do neoliberalismo, requer a oferta de formação aligeirada e pragmática, esvaziada de conteúdos humanísticos e críticos. E há um nefasto dilema aí: as universidades rejeitam o modelo econômico que trata a educação como um serviço a ser comercializado, mas precisam, em alguma medida, ceder a ele, a fim de sobreviver no novo contexto global.

A crise financeira é acompanhada por uma crise ideológica em que a universidade é questionada em suas funções, sobretudo pelos grupos minoritários, que reivindicam seu direito a educação de nível superior. Agora, não apenas essa instituição é percebida como promotora de saber, ao contrário, a relevância do saber que produz é alvo de questionamentos, pois não satisfaz com plenitude as exigências neoliberais.

A crise de hegemonia da universidade, tal como assinala Santos (2005), acarreta o questionamento de posturas históricas desta instituição e de concepções profundamente arraigadas em seu cerne. Destes embates, em meio às contradições inerentes a todo processo de crise, operam e emergem no interior das instituições novas bases para pensar as práticas da universidade em seus três pilares, quais sejam, ensino, pesquisa e extensão.

Diante deste quadro rapidamente esboçado, urge indagar: que caminhos são viáveis, no sentido de garantir a construção de projetos nacionais de desenvolvimento, articulados com as demandas internacionais, e qual o papel das universidades em face disso? Que

identidades são necessárias para a concretização de Universidades comprometidas com o desenvolvimento social, ético e sustentável?

Santos (2005) apresenta dois conceitos importantes para o engendramento de alternativas de superação da crise da Universidade: o protagonismo e a participação democrática. A partir deles, seria possível construir o que o autor chama de globalização contra-hegemônica, de modo a estabelecer relações articuladas, nacional e internacionalmente, baseadas em reciprocidade e benefícios mútuos e na mobilização dos espaços de resistência favoráveis a estas transformações. Isso significaria produzir conhecimento a partir de outra lógica, contrariando as motivações produtivistas e unilaterais impostas pelo ideário neoliberal.

O autor propõe, ainda, o conceito de conhecimento pluriversitário, em oposição ao tipo de conhecimento consagrado pela academia, qual seja, o conhecimento universitário. A transição do conhecimento universitário para o conhecimento pluriversitário é um dos caminhos para uma nova maneira de produzir saberes e fazeres na Universidade (SANTOS, 2005, p. 166).

A despeito de todas as críticas e da resistência de alguns estudiosos da educação acerca das políticas nacionais para o Ensino Superior implantadas nos últimos dez anos, é factível que esforços foram realizados no sentido de constituir espaços para a construção de uma universidade mais plural e democrática, ilustrando a definição de conhecimento pluriversitário (Silva e Ourique, 2012, p. 222).

Após esta breve reflexão acerca do papel da universidade na sociedade atual, contextualizamos a FURG, apresentando elementos que constituem sua história, princípios e posicionamentos políticos atuais.

Universidade Federal do Rio Grande – FURG: um pouco sobre quem somos e o que fazemos

A FURG tem sede no município de Rio Grande, Estado do Rio Grande do Sul, e localiza-se a 330 km de Porto Alegre. O município integra a chamada Mesorregião da Metade Sul do Rio Grande do Sul. Cidade portuária, fundada em 19 de fevereiro de 1737, data que também marcou o início da colonização portuguesa no Rio Grande do Sul. É referencial cronológico da imigração açoriana no estado, a partir da chegada destes ao Porto do Rio Grande de São Pedro. Tal episódio histórico foi determinante no surgimento de inúmeras cidades gaúchas,

bem como na definição de hábitos alimentares, linguagem, práticas agrícolas e construções arquitetônicas no município do Rio Grande.

Neste contexto de colonização predominantemente portuguesa houve desenvolvimento tanto econômico quanto cultural nos próximos dois séculos que seguem. A primeira metade de Século XX começa a impor a existência do Ensino Superior no município. De acordo com as fontes históricas da universidade⁶,

(...) a realidade do município do Rio Grande, na segunda metade do século 20, revelava a carência total de escolas de nível superior. Isso propiciava a evasão de significativo número de estudantes, os quais se dirigiam a outros centros em busca de continuidade para seus estudos. Essa força jovem, concluídos os cursos, raramente retornava à sua cidade de origem a fim de participar do seu processo histórico, cultural e sócio econômico. A consciência dessa realidade, aliada ao propósito de modificá-la, resultou em um movimento cultural, cuja finalidade precípua foi a criação de uma Escola de Engenharia em Rio Grande, justificada pelo elevado número de profissionais na área e pelo parque industrial que aqui já existia. Como a referida escola deveria ter uma entidade mantenedora, nos moldes exigidos pelo Ministério da Educação e Cultura, ou seja, por meio de uma Fundação de Ensino Superior, foi instituída, no dia 8 de julho de 1953, a Fundação Cidade do Rio Grande.

A história da Universidade nos mostra que esta realidade de Ensino Superior no município foi avançando no sentido de reunir os diversos cursos em nível superior quando se consolida a Fundação Universidade do Rio Grande – FURG. Ela busca apoio político na esfera federal para conquistar o sonho de uma universidade pública, que se torna realidade em 1969. Assim, uma das principais características da universidade, desde sua origem, é a articulação com os movimentos comunitários, o que contribuiu para a produção de uma cultura universitária de proximidade entre a Reitoria, Pró-reitorias, Unidades Acadêmicas e servidores de diferentes setores o que

6 Disponível em www.furg.br

facilita o encaminhamento e a resolução das questões universitária, bem como, consolida um sentimento de pertencimento. A FURG tem historicamente pautado suas políticas institucionais nos desafios locais, regionais e globais.

Nas últimas duas décadas, significativas definições institucionais consolidaram um potencial de recursos humanos e de infraestrutura de ensino, pesquisa e extensão, os quais possibilitam à FURG expandir as suas possibilidades de formação, bem como gerar novos conhecimentos científicos e tecnológicos, a fim de contribuir com a retomada do desenvolvimento dos municípios desta Mesorregião e atender demandas nacionais e internacionais.

A FURG completa 47 anos de atuação em 2016, tendo como missão “promover o avanço do conhecimento e a educação plena com excelência, formando profissionais capazes de contribuir para o desenvolvimento humano e a melhoria da qualidade socioambiental” (PPI/FURG, 2011). Inserida em uma região costeira, tem como responsabilidade a compreensão das inter-relações entre os organismos, incluindo-se aí o ser humano e o meio ambiente. Assim, como forma de orientar o ensino, a pesquisa e a extensão, a Universidade assume como vocação institucional o ecossistema costeiro e oceânico.

Seguindo estes princípios, a FURG conta, atualmente, com 61 cursos de graduação presenciais, abrangendo diversas áreas do conhecimento, e 5 cursos de graduação na modalidade a distância. Além disso, oferece 29 cursos de mestrado e 12 cursos de doutorado. São, aproximadamente, 9.954 estudantes matriculados nos cursos de graduação e 2.594 nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu*. Para desenvolver as atividades de ensino, pesquisa e extensão, a FURG dispõe de 900 docentes e 1.200 técnicos administrativos em educação. A comunidade universitária, já ultrapassa 15.000 pessoas, distribuídas nos três campi, localizados no município do Rio Grande: Campus da Saúde e Campus Carreiros; e mais três campi localizados nas cidades gaúchas de Santa Vitória do Palmar, São Lourenço do Sul e Santo Antônio da Patrulha.

No Campus da Saúde, funcionam cursos de graduação e pós-graduação da área da saúde. No complexo do Hospital Universitário são prestados relevantes serviços à população local e regional. No Campus Carreiros, funciona a maioria dos cursos de graduação e de pós-graduação nas diferentes áreas do conhecimento.

Atendendo as demandas sociais e em consonância com a Política do Governo Federal, a instituição inseriu-se no Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB), com a oferta de cursos de Graduação e Pós-Graduação. Assim, a Universidade Federal do Rio Grande - FURG ocupa o espaço de uma instituição pública voltada ao desenvolvimento da região onde está inserida, através do planejamento institucional, de discussões com o envolvimento da comunidade e de projetos de ensino, pesquisa e extensão, visando contribuir nas demandas da sociedade.

Também ações e iniciativas de valorização da formação de professores tomam lugar de destaque nas discussões nacionais, nos últimos anos, e na FURG não é diferente.

Tais propósitos e ações são pautados na indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, na formação de profissionais, na produção e socialização de conhecimentos e tecnologias, expressos no Projeto Pedagógico Institucional (PPI/FURG/2011-2022), cujos princípios norteadores são: Ética; Estética; Compromisso e Responsabilidade Social; Inclusão Social; Respeito à Diversidade Humana; Cooperação e Solidariedade; Flexibilidade Curricular; Integração de Conhecimentos.

Com o objetivo de ampliar a oferta de educação superior, a FURG aderiu, em 2008, ao Reuni. Para tanto, apresentou ao Ministério da Educação (MEC) um plano de reestruturação e expansão, cujas ações previam medidas como a construção de novos prédios, a ampliação de vagas e abertura de cursos, a criação de três novos campi, a realização de concursos públicos para docentes e técnicos administrativos em educação, a implantação de ações afirmativas e processos seletivos específicos, entre outras.

Logo a seguir, em 2009, o Governo Federal apresentou uma proposta de reformulação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), criado em 1998, e sua utilização como forma de seleção unificada nos processos seletivos das universidades públicas federais. Após discussões internas, a FURG aderiu ao ENEM integralmente em 2010, extinguindo seu antigo processo seletivo.

Na continuidade, foram criadas políticas nacionais para democratização do acesso à universidade como a Lei 12.711/2012, que garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas IES a alunos oriundos integralmente do Ensino Médio público, em cursos

regulares ou da Educação de Jovens e Adultos. Também há reserva de vagas para estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas.

A lei determina que a implantação das cotas ocorra de forma progressiva ao longo de quatro anos, até chegar à metade da oferta total do ensino público superior federal. A FURG já implementou integralmente a reserva de 50% das vagas ofertadas nos cursos de graduação através do Sistema de Seleção Unificada (SISu) - 2014/1. Instituiu, também, o Programa de Ações Afirmativas da FURG (PROAAF), Resolução N° 20/2013/CONSUN, o qual prevê a reserva de vagas para candidatos com deficiência comprovada e processos seletivos específicos para quilombolas e indígenas.

Além da criação de novas vagas na graduação, houve incentivo à implementação de políticas nacionais voltadas à assistência estudantil, de modo a assegurar a permanência dos estudantes. Na FURG, foram criados programas de assistência social e de acompanhamento pedagógico através da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) e Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD). Além disso, são concedidos, via editais internos, auxílios e bolsas de monitoria, ensino, pesquisa, extensão, inovação e cultura.

É preciso destacar, também, a intensa participação de nossos graduandos em programas federais de incentivo à mobilidade para universidades estrangeiras, como o Ciências sem Fronteiras, o Santander e o Programa das Licenciaturas Internacionais.

Avaliar as repercussões destas políticas na qualidade da educação promovida tem sido o foco de debates e estudos desenvolvidos no interior das universidades. Indubitavelmente, esse novo cenário impacta no perfil do estudante ingressante e, por consequência, nas demandas de formação dos docentes.

Neste processo, tal como afirma Leite (2010, p.103), “há perdas e ganhos.” É positivo que as discussões prossigam e avancem a fim de que se produzam entendimentos críticos acerca do papel da Universidade, com vistas a uma Educação Superior democratizada e em permanente diálogo com a sociedade. E é salutar que este processo de democratização não seja confundido com massificação, tal como alerta Marilena Chauí (2003).

Assim, é fundamental sublinhar a questão da formação dos professores como um dos principais pilares de transformação das universidades. Esse é o objetivo do próximo item.

Formação continuada de professores universitários: o papel da Universidade

A discussão sobre a formação continuada dos docentes de nível superior tem ganhado centralidade no âmbito das IES. E a razão para isso é bastante óbvia: parafraseando Pimenta e Anastasiou (2010), professores são essenciais nos processos de mudança social. Sem a participação efetiva destes profissionais, pouco se avançará no caminho das transformações que as universidades necessitam.

Sabe-se que não são poucos os desafios cotidianos enfrentados pelos professores que, muitas vezes, chegam à docência universitária sem vivência pedagógica. A legislação educacional brasileira vigente não exige preparação pedagógica para o professor deste nível de ensino e, de modo geral, percebe-se que as instituições não enfatizam a necessidade dessa experiência no momento dos concursos públicos para ingresso na carreira. Por esta razão, a formação continuada no âmbito da universidade representa, para um bom número de docentes, para além de um processo de formação continuada, uma jornada de reprofissionalização (ALMEIDA, 2011; ANASTASIOU, 2010; CUNHA, 2002).

Logo, não é raro o depoimento angustiado de professores frente às múltiplas demandas a que são submetidos. Soma-se a isto o fato de, em geral, o processo de integração institucional ocorrer de maneira solitária, tendo o professor iniciante de aprender as tarefas de seu ofício sem acompanhamento e orientação administrativa e pedagógica. O acúmulo de afazeres burocráticos e as exigências de uma prática acadêmica produtivista acabam por neutralizar o caráter político, inerente a profissão, e desencadear o fenômeno da proletarianização do trabalho docente (SGUISSARD, 2013; MANCEBO e FÁVERO, 2004). Neste contexto, não há espaço para ação-reflexão-ação, movimento fundamental para a constituição da docência crítica (ALARCÃO, 2003).

Destas circunstâncias, decorre a evidência, apontada por Cunha (2006), Pimenta e Almeida (2011), de que a formação docente universitária tem sido entendida como atinente, quase que de modo exclusivo, aos saberes dos conteúdos do ensino. Aspectos como os processos de ensino e aprendizagem, planejamento, avaliação da aprendizagem, gestão da sala de aula são secundarizados por muitos profissionais. E, nesta situação, encontramos tanto professores iniciantes, quanto aqueles que já têm muitos anos de docência universitária.

Por estas razões, é premente que a instituição ocupe-se da formação continuada destes profissionais. Mais do que ensinar iniciativas pontuais com vistas a divulgar métodos e recursos de ensino, limitando-se ao “como fazer”, as instituições necessitam comprometer-se com “a necessidade da constituição de um novo paradigma de docência universitária” (PIMENTA e ALMEIDA, 2011, p. 28) e possibilitar espaços contínuos de experimentação pedagógica e problematização das experiências vividas nas salas de aula e em outros espaços formativos. É fundamental “revalorizar a docência, que foi desprestigiada e negligenciada com a chamada avaliação da produtividade” (CHAUÍ, 2003, apud MAZZILLI, 2011, p. 217).

A formação continuada deve ocorrer no interior das instituições, de modo a manter as aprendizagens docentes contextualizadas (NÓVOA, 2009). A teoria, assim, torna-se uma ferramenta para compreender as contradições do ambiente institucional e nele intervir a partir da busca de alternativas inovadoras. Deve, o ambiente profissional, ser o espaço para exercício do que Pimenta e Anastasiou (2010) chamam de *ensinagem*, ou seja, aprender ao ensinar. A partir do movimento de reflexão sobre a própria ação educativa, os professores poderão investir em práticas inovadoras, com saber epistemológico acerca dos processos de ensino e de aprendizagem e seus sentidos sociais e culturais.

Questionar e superar as visões positivistas e antropocêntricas de ciência e, conseqüentemente, de produção de conhecimento e da sua didática, passa por construir a crítica aos modelos lineares de ensino. Isto implica, de acordo com Edgar Morin (2000), compreender que o conhecer se dá na complexidade e na articulação de diferentes áreas de conhecimento, com vistas à inovação.

A propósito, cabe explicitar o conceito de inovação no âmbito deste artigo. Para tanto, baseamo-nos na definição cunhada por Denise Leite (informação verbal⁷), para quem, inovação

(...) se define como un proceso discontinuo de ruptura con los paradigmas tradicionales vigentes en la educación, la enseñanza–aprendizaje o en la evaluación. Puede ser una transición, una búsqueda de nuevas configuraciones entre saberes y poderes; de nuevas articulaciones entre el ser, el saber y el hacer más emancipador y por ende democrático.

7 Entrevista concedida pela Prof^ª Dr^ª Denise Leite para GUNI/ UNESCO, em março de 2009.

No cerne da inovação está o protagonismo, pois depende da participação democrática de todos os sujeitos envolvidos. Cada processo formativo vivenciado na sala de aula, ou mesmo nos espaços de gestão, são como teias, metáfora utilizada pela autora, para ilustrar a exclusividade de cada situação pedagógica. As iniciativas inovadoras vão se espalhando, paulatinamente, num movimento que Leite denomina contaminação homeopática. Um movimento iniciado no interior da própria instituição, de dentro para fora (LEITE, 2009).

Voltando às políticas de formação docente, fato positivo é a tomada de posição sobre esta questão por parte de instâncias representativas das IES. Em abril de 2014, o Grupo de Trabalho - Formação Docente, do Colégio de Pró-Reitores de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), vinculadas à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (COGRAD/ANDIFES), finalizou uma investigação, iniciada em 2012, sobre a formação continuada e o atual contexto da ampliação e responsabilização no trabalho docente nas IFES, especialmente na questão da qualidade das aulas e do ensino de graduação. Com o objetivo de identificar quais são as ações desenvolvidas pelas IFES no que tange à formação docente, foi aplicado um questionário para coleta de informações, procedimento realizado em 2012.

Participaram 36 IES dentre o total de 52 que compõem o COGRAD. Destas, 23 declararam existir uma política institucional de formação continuada para os docentes, metade alega não haver recursos orçamentários destinados a essa política e 65% informaram que não há incentivo institucional para que o docente participe das atividades oferecidas. Esta investigação culminou na redação do Termo de Referência COGRAD/ANDIFES sobre a formação didática e pedagógica dos docentes das IFES. O documento apresenta a proposição de uma série de ações a serem realizadas em diferentes níveis: MEC, ANDIFES e IFES. Dentre elas, cabe destacar: fomento financeiro para implantação de programa de formação continuada docentes; valorização, por meio dos indicadores de avaliação, das ações institucionais para desenvolvimento docente; instituição de programas de formação docente através da criação de setores que proponham ações e a avaliação desses programas.

Também a Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior (RIES), que tem por objetivo “fomentar a reflexão sobre a produção do conhecimento no campo da educação superior, numa dimensão coletiva e solidária” (BROILO, CUNHA, 2008, p. 21). assevera a necessidade das

IES implantarem políticas de formação dos professores e se ocuparem de sua avaliação permanente.

Tendo como norte as concepções apontadas até o momento, discorreremos sobre a experiência da Furg, a fim de apresentar e problematizar o programa institucional na área pedagógica.

Programa de Formação Continuada na Área Pedagógica – Profocap: a experiência da FURG

Para articular uma política de formação pedagógica institucional na FURG, foi instituído, em 2006, o Programa de Formação Continuada na Área Pedagógica (Profocap) através da Resolução N° 20/2006/CONSUN.

A Pró-Reitoria de Graduação é a unidade responsável por promover as atividades do Programa através da Diretoria Pedagógica (DIPED)⁸. A DIPED possui duas coordenações vinculadas e dois grandes campos de atuação: 1) projetos e programas que envolvem o ensino de graduação e 2) a formação continuada dos docentes da FURG. O Profocap é um programa institucional permanente, previsto no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) (2007-2010 e 2011-2022). Dentre os principais objetivos do programa, destacam-se viabilizar espaços de estudo e discussão acerca de temáticas relativas à docência universitária e do papel da Universidade atual, produzindo novos conhecimentos, bem como socializar novas metodologias e tecnologias educacionais e estimular a inovação pedagógica no ensino de graduação.

Com este propósito, as atividades reúnem professores, técnicos administrativos em educação e estudantes das mais diversas áreas do saber em torno de reflexões acerca da pedagogia universitária e do ensino de graduação e suas interlocuções com a pesquisa, a extensão, a inovação e a cultura. O Profocap conta com recursos orçamentários específicos e tem como incentivo a emissão de certificados para aqueles que participam das atividades.

De acordo com a Resolução N° 20/2006/CONSUN todos os docentes da Universidade devem frequentar, no mínimo a cada cinco

8 A Diretoria Pedagógica foi criada em 2010 e implementada em julho de 2013. Antes desta data, as atividades do Profocap eram centralizadas na Diretoria de Avaliação e Desenvolvimento da Graduação (DIADG).

anos, atividades no âmbito do Profocap, sendo que os ingressantes deverão fazê-lo durante todo o período probatório. Também os docentes aos quais forem atribuídas média inferior a 6,0 na 2ª Avaliação Docente pelo Discente serão orientados em sua Unidade e encaminhados a participarem do Programa.

Desde a implantação do Programa, foi realizada uma série de atividades. Professores renomados na área da Pedagogia Universitária, tais como Maria Isabel da Cunha, Cleoni Fernandes, Valdo Barcellos, Terezinha Rios, Liane Ludwig Loder, Marcos Tozzi, Murilo de Camargo, Marcela Ickowcz (Universidade de Buenos Aires), Helena Freitas, Dirce Zan, Fernando Becker, já contribuíram conosco. Temáticas como Universidade do Século XXI, Avaliação, Ensino de Engenharia, Flexibilização Curricular e Novos Itinerários Formativos, Formação de Professores para a Educação Básica, entre outras, foram foco de discussão e reflexão conjunta, no âmbito do Profocap. Realizamos, também, o Colóquio de Práticas Pedagógicas da FURG, em que professores da instituição são convidados a socializar suas práticas pedagógicas exitosas no ensino de graduação. Também promovemos oficinas e discussões sobre as políticas que incidem sobre as licenciaturas e os bacharelados.

Atualmente não há periodicidade definida ou cronograma fixo para a realização das atividades. Para o planejamento das ações, a Prograd tem se baseado em levantamentos realizados em reuniões com os professores de todas as Unidades Acadêmicas, no início do ano letivo, sobre as temáticas/estratégias que gostariam de ver contempladas no Programa.

Também já foram realizadas reuniões com os Diretores das Unidades Acadêmicas e com os Coordenadores de Curso. A escolha por focar nestes sujeitos objetivou comprometê-los com o enfrentamento de uma grande dificuldade, observada desde o início do Programa: a baixa adesão dos professores às atividades propostas. Além disso, dada a posição que ocupam em suas Unidades, possuem uma visão ampla dos cursos, pois interagem com todos os segmentos que os compõem (docentes, alunos e técnicos administrativos) e são seus representantes perante as demais instâncias da universidade. Solicitamos a eles a sugestão de temáticas/estratégias para o Programa e, também, que buscassem esta informação junto aos docentes e nos encaminhassem posteriormente.

Como respostas ao questionário foram sugeridas atividades de formação mais específicas (por área) e em pequenos grupos, para que se potencializem os espaços de interação e aprofundamento dos temas

enfocados. É o que temos priorizado nos últimos anos. As temáticas mais referenciadas costumam ser avaliação, interdisciplinaridade, uso de tecnologias como recurso pedagógico e a relação professor aluno. Para dar conta de muitas demandas que tratam sobre a última temática citada, contamos com a Secretaria de Educação a Distância da FURG, a qual possui um calendário específico de atividades voltadas aos docentes que atuam nos cursos a distância e, também, para aqueles que atuam apenas nos cursos presenciais. A partir destes dados, de relatórios produzidos pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) e dos resultados da avaliação docente pelo discente são elaboradas as atividades do Profocap.

Também são realizadas atividades nos campi fora da sede. Recentemente, foi nomeado um pedagogo para cada campus, por meio de concurso público, o qual tem a importante atribuição de articular as questões de formação dos docentes do campus, em parceria com a Prograd.

Como se pode observar, a despeito de todas as dificuldades enfrentadas, a FURG já dispõe de uma política de formação continuada docente, entretanto, carece de maior sistematização e articulação, o que poderá ser engendrado a partir da implantação de uma prática de avaliação da mesma, de modo a monitorá-la e assegurar o cumprimento dos objetivos definidos. Este é um objetivo a ser alcançado pela instituição.

Cabe pontuar que a Universidade investe em processos permanentes de autoavaliação através da Diretoria de Avaliação Institucional (DAI), vinculada à Pró-Reitoria de Planejamento e Administração (PROPLAD). Dentre eles, temos a Avaliação do Docente pelo Discente, cujos resultados são utilizados para apontar áreas prioritárias de atuação do Profocap, bem como, identificar os docentes que estejam necessitando de maior acompanhamento no desenvolvimento de suas ações de ensino, na graduação.

Este instrumento contém oito questões respondidas via sistema da FURG, a cada final de ano letivo, pelos estudantes de todos os cursos. O resultado fica disponível, no sistema, para os gestores e docentes (estes recebem apenas a sua avaliação).

No que tange à avaliação institucional do Profocap, até o momento não possuímos uma prática sistemática. Entendemos que este virá a ser um avanço importante para o Programa, pois a construção de uma proposta de formação continuada, afinada às necessidades dos professores, depende deste processo avaliativo qualificado e inovador, o qual precisa, inclusive, tornar-se permanente. A construção de um sistema convergente de dados dos processos avaliativos se configura num desafio atual para a gestão da

universidade, a qual tem se dedicado a pensar e instituir um sistema que dê retorno a todos os envolvidos.

O movimento que justifica a elaboração deste processo avaliativo do Programa, na FURG, tem motivação externa e interna: externa, devido a inclusão de um indicador no novo instrumento de avaliação do Inep que regulará a existência qualificada de programas institucionais nas IES e, interna, devido a motivação intrínseca de diferentes atores da instituição, incluindo a Prograd, em implementar a avaliação dessa política, a fim de analisar seu desenvolvimento e, a partir do apontamento de suas fragilidades e potencialidades, propor mudanças necessárias para sua efetivação.

Em quase uma década de existência, o Profocap possibilitou aprendizados significativos, entretanto, restam fragilidades a superar no sentido de tornar esta iniciativa realmente profícua na consolidação de uma política institucional de formação de nossos professores. Temos 900 docentes na FURG e é desafiador promover espaços de formação contínua para as diferentes áreas a que pertencem. Outro aspecto desafiante é a adesão dos professores às atividades promovidas pelo Programa. Atarefados com inúmeras exigências, muitos acabam por não participar das atividades, ainda que tenham requerido a sua realização.

Destarte, entendemos que problematizar as políticas e práticas gestoras é fundamental para a consolidação de alternativas que atendam, de fato, as necessidades da comunidade universitária. Disso depende a qualidade do ensino de graduação.

Considerações finais

Ao mostrar de forma sintética a história e o papel das Universidades brasileiras e a identidade da nossa instituição, defendemos ao longo deste texto, a importância da proposição de políticas de formação contínua de docentes, pelas Universidades, como alternativa para a construção de uma Universidade plural e democratizada. A FURG tem apostado nesta premissa desde 2006, quando instituiu o Profocap iniciativa pioneira, inclusive, já que poucas instituições apresentavam propostas semelhantes à época. Nestes quase dez anos de funcionamento do Programa, foram muitas as contribuições à comunidade acadêmica, sobretudo ao segmento docente. Cabe ressaltar que o Programa tem sido permanentemente discutido e revisto, de modo a constituir-se em um espaço profícuo de reflexão e aprendizagem sobre a docência.

Por fim, a efervescência da discussão acerca do tema da formação continuada dos docentes de nível superior, no âmbito das instituições, é evidente no contemporâneo contexto educacional brasileiro. Cabe às IES apropriarem-se dos espaços de autonomia a fim de viabilizar seus projetos educativos e metas institucionais, através de práticas regidas por princípios democráticos. Buscar novos sentidos para o ser/fazer Universidade, de modo protagônico, é um dos caminhos possíveis para inovar a Pedagogia Universitária.

Referências

- ALARCÃO, Isabel. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. São Paulo: Cortez, 2003.
- BOLZAN, Dóris. Formação de Professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Editora Mediação, 2000a, p.174.
- BRASIL. Lei 9.394 de 20 dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, 1996.
- BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato_2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm.
- BROILLO, Cecília; CUNHA, Maria Isabel. (orgs) Pedagogia Universitária e produção do conhecimento. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.
- CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. Revista Brasileira de educação, Rio de Janeiro, n 24, p. 5-16, 2003.
- CUNHA, Maria Isabel da. O bom professor e sua prática. Campinas, SP: Papirus, 2002.
- LEITE, Denise. Brasil urgente! Procuram-se identidades da Universidade. Educación Superior y Sociedad, Vol 15, No 1 (2010). UNESCO-IESALC.
- LÉDA, Denise B.; MANCEBO, Deise. REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. In: Educação & Realidade. Porto Alegre: UFRGS, 2009.
- MANCEBO, Deise; FÁVERO, Maria de Lourdes de A. (orgs) Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente. São Paulo: Cortez, 2004.

MAZZILLI, Sueli. Ensino, pesquisa e extensão: reconfiguração da universidade brasileira em tempos de redemocratização do Estado. RBPAE – v.27, n.2, p. 205-221, maio/ago. 2011.

MORIN, Edgar. Os Sete Saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez, 2000.

MOROSINI, Marília. O professor do ensino superior na sociedade contemporânea. In: A docência na educação superior: sete olhares. 2 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

NÓVA, António. Professores Imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA, 2009.

PIMENTA, Selma G.; ALMEIDA, Maria Isabel. (orgs) Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa. Docência no Ensino Superior. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. A Universidade no século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 2.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005. (Coleção questões de nossa época; v.120).

SGUISSARD, Valdemar. Universidade brasileira no século XXI: Desafios do presente. São Paulo: Cortez, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG. Projeto Pedagógico Institucional da Universidade Federal do Rio Grande (2011-2022). Disponível em: <http://www.pdi.furg.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14&Itemid=11>

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG. Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Federal do Rio Grande (2015-2018). Disponível em: <http://www.pdi.furg.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14&Itemid=11>

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG. Resolução Nº 20/2006. Institui o Programa de Formação Continuada na Área Pedagógica – PROFOCAP, que dispõe sobre a formação continuada dos professores da FURG.

978-85-327-0602-7 (EdUFMT)

978-85-67770-15-4 (Ed. Sustentável)



QR Code



www.editorasustentavel.com.br

www.editora.ufmt.br