

DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO SUPERIOR: EXPLORANDO A REALIDADE NO IB/UNESP, CAMPUS RIO CLARO

Roberto Tadeu Iaochite (UNESP/IB/ Rio Claro); Maria Antonia Ramos de Azevedo (UNESP/IB/Rio Claro);

EIXO TEMÁTICO 6: Formação de Professores para o Ensino Superior

INTRODUÇÃO

A temática envolvendo a formação dos professores universitários vem merecendo atenção no cenário nacional e internacional. É consenso de que a formação para a docência nesse nível de ensino, também, exige saberes específicos que contribuiriam com a qualidade da formação de profissionais melhores preparados para enfrentarem a diversidade num mundo cada vez mais globalizado e competitivo.

Há iniciativas importantes em várias universidades brasileiras que apostam no desenvolvimento profissional dos seus docentes e buscam formar continuamente os professores, na medida em que o exercício da docência no ensino superior carrega saberes, particularidades e complexidades diferentes daquelas vividas pelos professores da educação básica.

Cunha (2008) e Azevedo (2009) apontam a necessidade de pesquisas que investiguem sobre os saberes dos docentes do ensino superior numa perspectiva de formação para a emancipação e a transformação social e não mais para um ensino prescritivo e apenas legitimado pelo conhecimento científico. Por meio dessas investigações abrem novas possibilidades de iniciativas que, para além da produção de conhecimento nesse contexto, possam contribuir efetivamente para a docência e, conseqüentemente, para a formação de futuros profissionais.

Algumas universidades brasileiras tem investido esforços na elaboração de estratégias que favoreçam à melhoria da qualidade do ensino da graduação incluindo, num conjunto de possibilidades, programas e ações que se coadunam com tal objetivo. Particularmente no caso da Universidade Estadual Paulista – UNESP, apontamos o papel do Núcleo de Estudos e Práticas Pedagógicas da UNESP – NEPP criado no ano 2008 junto à Pró-Reitoria de Graduação - PROGRAD, com a finalidade primordial de criar espaços físicos, sociais e acadêmicos na instituição, que possibilitem aos docentes refletirem sobre suas atividades de ensino, reavaliando e aperfeiçoando a própria prática pedagógica.

Tais processos devem ocorrer no âmbito das disciplinas sob a responsabilidade dos docentes nas diferentes áreas do conhecimento, a fim de que possam mais ativamente e efetivamente contribuir para a melhoria da qualidade de ensino na Universidade, em

consonância com as atividades de pesquisa e de extensão. Recentemente e, a partir das idéias originais do modelo de criação do NEPP/PROGRAD, foram criadas as Comissões Locais nas várias unidades e campus experimentais pertencentes à Unesp.

Resumidamente, o NEPP/PROGRAD está sob a coordenação geral da PROGRAD que, em conjunto com o Grupo Gestor, tem por finalidade a captação de recursos, o planejamento, a execução e avaliação de propostas que envolvam as unidades e campus experimentais, de forma integrada e ou particularizada no tocante ao desenvolvimento de ações ligadas à formação continuada dos docentes da instituição. Dentre as ações já desenvolvidas estão as oficinas pedagógicas, fóruns de discussão, cursos e palestras, bem como atividades de assessoria externa prestadas para outras Instituições de Ensino Superior.

Já, as Comissões Locais do NEPP/PROGRAD tem por finalidade “garantir a realização das ações pedagógicas de formação contínua de docentes e contribuir com a unidade ou campus em atividades pertinentes” (PORTARIA UNESP Nº 247, de 10 de Junho de 2010, p.1). Tais ações podem ser de caráter específico, que atenda às demandas da unidade ou campus experimental, como também de ordem mais geral, que possibilite a participação de diferentes pólos e as respectivas comissões locais com os docentes a elas vinculados.

Em síntese, em termos de organicidade, o NEPP/PROGRAD é composto por uma Coordenação Geral, representada pela Pró-reitoria de Graduação, um Grupo Gestor e pelas Comissões Locais das unidades e campus experimentais que se agrupam para a constituição de Pólos. A estruturação dessa forma favorece a realização de ações implicadas na formação contínua dos formadores, ora considerando a realidade vivida no espaço em que atua como docente, ora participando de ações promovidas por outros pólos e/ou comissões locais.

Comissão Local do Nepp de Rio Claro: proposta, intenções e ações

A comissão local do NEPP/PROGRAD, campus Rio Claro é composta por três docentes, sendo dois professores do Instituto de Biociências (IB) e um professor do Instituto de Geociências e Ciências Exatas (IGCE). A comissão local estabeleceu como objetivos para o biênio 2011-2012, o desenvolvimento de atividades formativas acerca da ação docente do professor universitário, entendendo a necessidade de que esse professor possa ser, apreender, fazer, ensinar, refletir sobre os saberes que possui e àqueles que são mobilizados a partir das demandas que surgem no campo da prática, da teoria e da mediação entre eles.

O projeto elaborado por essa comissão local ancora-se na perspectiva de que os processos formativos contribuem com diferentes aspectos que perpassam as dimensões pessoal e profissional do professor, bem como a aprendizagem de todos os sujeitos envolvidos. O desenvolvimento profissional do professor universitário, por exemplo, perpassa o entendimento de uma atitude permanente de pesquisa; constante questionamento acerca da sua prática docente buscando soluções que não devem apenas partir dele, mas, também, das pessoas que constituem o espaço universitário, pois tanto o desenvolvimento pessoal como o profissional devem ocorrer no contexto do desenvolvimento na universidade que atuam.

Nessa direção, entendemos que desenvolvimento profissional vinculado à qualidade da ação docente no ensino, pesquisa e extensão deveria abarcar diferentes aspectos, como o desenvolvimento pedagógico (aperfeiçoamento do ensino correlato ao da pesquisa e da extensão), o conhecimento e a compreensão de si mesmo (equilíbrio e autorrealização de si mesmo), o desenvolvimento cognitivo (aquisição de conhecimentos e estratégias de se fazer ensino, pesquisa e extensão de forma indissociada), o desenvolvimento teórico (reflexão sobre a prática docente), o desenvolvimento profissional (processo investigativo com e no ensino, pesquisa e extensão), o desenvolvimento da carreira (novos espaços e papéis profissionais dentro da universidade), entre outros.

Além disso, o desenvolvimento profissional do docente universitário precisa ser entendido como política institucional sendo elemento integrador de práticas curriculares por meio de uma cultura de colaboração; gestão democrática e participação onde professores possam tomar decisões nos próprios projetos de aperfeiçoamento, organizar os espaços e os tempos segundo as necessidades identificadas pelos próprios professores; sendo agente de desenvolvimento curricular com a melhoria das suas condições de trabalho, com a possibilidade institucional de maiores índices de autonomia e capacidade de ação dos professores e, por consequência direta ou indireta, pensarmos na possibilidade de desenvolvermos alunos – futuros profissionais – mais autônomos e co-responsáveis pela própria formação.

A prática pedagógica na universidade

A compreensão de que a docência é uma atividade complexa tem sido constantemente reiterada, pois essa é uma profissão que exige múltiplos saberes articulados em uma totalidade e compreendidos em suas relações (CUNHA, 2008; 2006; 2005). Se essa é uma condição que envolve todos os docentes, o exercício na educação superior se torna mais exigente ainda, pois quem atua nesse nível de ensino precisa

exercitar a produção do conhecimento pela atividade investigativa, com implicações nas ações de ensino, favorecendo aprendizagens também complexas de seus alunos.

Os saberes desenvolvem-se e são transformados pelos professores ao longo de processos singulares e de vivências nos diversos contextos de sua prática pedagógica. Dessa forma, além de personalizados, os saberes são situados e têm sentidos próprios, particulares a cada situação concreta.

Uma das funções do professor universitário é auxiliar os alunos na aplicação crítica, criteriosa e reflexiva dos inúmeros conhecimentos, e ensiná-los na construção de outros conhecimentos com vistas ao enfrentamento das situações vividas no exercício da prática profissional amparado por um conjunto de valores e princípios que fortaleçam e promovam a formação humana. Isso acaba por exigir desse professor, amplos saberes no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão incorrendo em desafios de diferentes naturezas – *pessoal* – limitações do próprio professor ligadas à prática de ensinar nessa perspectiva; *ambiental* – espaços e materiais adequados, grade curricular e carga horária, pessoal especializado, entre outros; e *comportamental* – motivação do professor e dos alunos, comprometimento com as atividades de ensino e pesquisa dentro e fora da sala de aula, desempenho acadêmico dos alunos, entre outros.

Tardif (2002) em seu livro, intitulado “Saberes Docentes e Formação Profissional”, apresenta a idéia básica de que o saber docente é constituído de vários e diferenciados saberes específicos que tomam corpo e produzem a totalidade de ser professor na medida em que são oriundos de processos de aprendizagem e formação. O corpo do saber docente é fruto das interconexões e características próprias do saber da profissão, ou seja: saber das disciplinas, o saber curricular e o saber da experiência.

Tratando sobre os processos de formação docente, é fundamental a interconexão da vida cotidiana do professor com o conjunto dos agires representativos das ações docentes, seus saberes. Tais repertórios são atualizados no presente, visto que conjuntamente caracterizam o profissional, consolidando processos diferenciados, atitudes, crenças, percepções singulares e significados inerentes ao saber profissional e social durante a carreira de cada sujeito-professor.

Uma das funções do professor universitário é auxiliar os alunos na aplicação crítica, criteriosa e reflexiva dos inúmeros conhecimentos, e ensiná-los na construção de outros conhecimentos subsidiando os futuros no enfrentamento de situações problematizadoras em que eles se depararão no exercício profissional exigindo deste professor amplos saberes de supervisão no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão.

Para Alarcão e Tavares (1987), a supervisão no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão pode ser entendida como orientação da prática pedagógica diretamente

sobre o processo de ensino-aprendizagem tanto do supervisor como dos alunos que recebem orientação.

Alarcão e Tavares, (1987); Vieira, (1993) e Zeichner, (1993) enfatizam como Francisco (2001), o papel fundamental que os processos de supervisão pedagógica dos professores universitários exercem na preparação dos futuros profissionais, na medida em que este trabalho pode vir a proporcionar um ambiente formativo em que os alunos possam utilizar os conhecimentos teóricos aprendidos em situações concretas de ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo em que também potencializam novos conhecimentos profissionais.

Assim, os desafios da prática pedagógica do professor universitário perpassam as ações de ensino, pesquisa e extensão nos momentos de orientação/supervisão frente diferentes ambientes envolvendo, assim, professores e alunos nos processos de ensino e aprendizagem.

MÉTODO

Este estudo configura-se como uma pesquisa exploratória, com abordagem quanti-qualitativa. Trata-se de um estudo em desenvolvimento, cujos participantes são professores universitários da Unesp/IB, campus de Rio Claro. Participaram dessa primeira análise, 28 professores dos departamentos de Bioquímica, Ecologia, Educação e Zoologia. O tempo médio de docência no ensino superior foi de 19,8 anos. Com relação às características da atividade docente, os participantes estão, em quase totalidade (96,3%), no regime de dedicação integral à docência e pesquisa (RDIDP) e apenas 3,7% deles, estão no regime de trabalho parcial (RTC).

No que diz respeito ao nível de atuação dos participantes, 81,5% atuam no âmbito da docência e pesquisa (graduação e pós-graduação) e apenas 18,5% atuam no nível da graduação. Como instrumento de coleta de dados foi elaborado, a partir dos objetivos do estudo e da proposta da comissão local do NEPP/PROGRAD, um questionário com questões abertas e fechadas, cujo foco versou sobre alguns aspectos da atividade docente e da prática pedagógica.

O instrumento foi submetido à avaliação dos pares (dois juízes) e da direção do instituto quanto à adequação das questões ao propósito da investigação. Após a aprovação da direção, os instrumentos foram impressos e distribuídos pela direção do instituto para os departamentos, com um ofício de encaminhamento contendo as diretrizes para o preenchimento e os prazos para a devolução. Após o recebimento dos instrumentos, os dados foram postos em planilhas e analisados sob duas técnicas de análise, sendo uma de natureza quantitativa, por meio de análises descritivas e com a

utilização do software SPSS, v.13.0; e a outra de natureza qualitativa, com a construção de categorias que emergiram a partir da análise de conteúdo.

RESULTADOS PRELIMINARES

Com relação às características da atividade docente e prática pedagógica, os participantes apontaram que frequentemente (51,9%) comunicam-se com os pares na troca idéias com os colegas de trabalho no próprio Departamento, principalmente sobre questões relacionadas com a prática pedagógica. Já, 48,1% deles, relataram que há pouca comunicação entre os pares. No que diz respeito ao julgamento de sentirem-se preparados para a docência no ensino superior, 51,9% relataram que sentem-se muito preparados(as), 44,4% suficientemente preparados(as) e apenas 3,7% pouco preparados(as) para tal. Quando questionados sobre a satisfação com a carreira docente no ensino superior, 59,3% sentem-se suficientemente satisfeitos(as), 25,9% muito satisfeitos(as) e 14,8% pouco satisfeitos(as) com a carreira.

Quanto aos desafios que vivenciavam no exercício da prática pedagógica, as respostas dos participantes foram categorizadas em: relacionadas com o *corpo discente*; com a *infra-estrutura*; com a *realização do plano político pedagógico do curso e aspectos a ele relacionados*. Na primeira categoria, é clara a insatisfação e o desafio dos docentes quanto ao comprometimento com as atividades da disciplina por ele/ela ministrada – leitura dos textos, elaboração de trabalhos e participação nas aulas – demonstrando certa desmotivação de ambas as partes. Isso fica claro nas respostas de alguns professores quando citam: falta de leitura dos textos; dificuldades da escrita; despreparo dos alunos para a vida acadêmica; alunos desmotivados, desinteressados e perdidos nas escolhas profissionais.

Há, também, desafios relacionados com a infra-estrutura dos cursos oferecidos pelos departamentos, como por exemplo, falta espaço de integração e atividades culturais com os alunos; acervo da biblioteca insuficiente para a demanda dos alunos; reduzido número de laboratórios didáticos, manutenção dos equipamentos, entre outros. Os resultados apresentados pelos participantes foram na direção de apontar a necessidade de se repensar os espaços físicos como um dos fatores promotores de aprendizagens dos alunos e melhoria do ensino.

A realização do plano político pedagógico do curso tem levado ao enfrentamento de desafios relacionados com a prática pedagógica, na medida em que os princípios dos planos não tem, na sua totalidade, sido orientadores da práxis pedagógica no desenvolvimento dos cursos. Exemplos desses desafios foram citados como a valorização

do bacharelado em detrimento a licenciatura, gerando desinteresse dos alunos pelas disciplinas de formação para a docência. Outro aspecto preocupante é a fragmentação do trabalho docente que acaba gerando distanciamento nos próprios espaços institucionais; a sobrecarga de trabalho docente; as dificuldades de estabelecimento de uma boa relação entre professores.

Para os professores parece haver um foco maior na questão teórica desvinculada de outras linguagens; ênfase na escola com relação aos outros espaços de inserção profissional; falta de diálogo entre docentes sobre suas práticas; ausência de metodologias de ensino adequadas ao perfil do aluno, entre outros.

Com relação às possibilidades de encaminhamentos para a resolução desses desafios, os participantes destacaram a necessidade da realização de momentos formativos que possam estabelecer o diálogo e as trocas acerca das dificuldades e a partir desses espaços, possibilitar aprendizagens significativas. Foram citados: encontros de professores; discussões sobre a não fragmentação do conhecimento; propostas de trabalhos conjuntos com as diferentes turmas; fortalecer o papel dos conselhos de cursos; cursos e *workshops* para a elaboração dos planos políticos pedagógicos dos vários cursos etc. Os docentes manifestaram, ainda, a importância da universidade como instituição formativa, valorizar adequadamente as atividades do docente junto à graduação; ampliação do quadro docente; desburocratização da universidade, entre outros.

Esses resultados vão ao encontro dos apontamentos feitos por Sánchez (2001) referindo-se ao desenvolvimento profissional docente, como um processo contínuo, embasado na melhoria profissional e apoiado nas necessidades práticas dos docentes, ao enfatizar a participação dos docentes face ao desenvolvimento de estratégias cognitivas e metacognitivas que possam valorizar o trabalho deles. Como por exemplo, a vinculação da teoria e da prática, espaços que possam proporcionar a reflexão do professorado e co compromisso com a qualidade do próprio desenvolvimento profissional, entre outras.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

É grande o desafio hoje no que tange o exercício profissional dos professores universitários: falta de motivação dos alunos para a realização das atividades acadêmicas e as consequências disso para o trabalho docente, aspectos ligados ao gerenciamento com qualidade das atividades acadêmicas no âmbito do Ensino, Pesquisa e Extensão e, ainda, o gerenciamento do tempo em razão da demanda externa à atividade pedagógica.

É latente a necessidade do investimento do NEPP local com ações formativas que possam contribuir para a construção e fortalecimento dos saberes docentes voltados para a ação pedagógica; saberes curriculares; saberes da experiência e saberes da organização do trabalho docente. A organização desses espaços formativos relacionados com o ensino superior pode contribuir, entre outros fatores, para a reflexão do professor sobre sua própria prática e para os encaminhamentos advindos dela e que compõem, em conjunto com outros fatores, os saberes que mobiliza para ensinar.

Além dessas considerações, ressalta-se a necessidade de incentivar investigações nessa direção, no cenário universitário e com diferentes estratégias metodológicas, na perspectiva de fornecer elementos para discussões e encaminhamentos que possam contribuir para a constituição de políticas institucionais de fortalecimento da carreira docente.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. & TAVARES, J. **Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e Aprendizagem**. Livraria Almedina. Coimbra. 1987.

AZEVEDO, M.A.R. **Os saberes de orientação dos professores formadores: Desafios para Ações Tutorais Emancipatórias**”. Tese de Doutorado, São Paulo, Faculdade de Educação/USP, 2009.

CUNHA, M.I. **Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária** In 6º Caderno de Pedagogia Universitária Pro-Reitoria de Graduação, 2008.

_____. (Org). **Pedagogia Universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara, Junqueira e Martins Editores SP, 2006.

_____. (Org). **Formatos Avaliativos e Concepções de Docência**. Campinas: Autores Associados, 2005.

FRANCISCO, C. M. **Contributos da supervisão para o sucesso do desempenho do aluno no estágio**. Dissertação de Mestrado. Dissertação de mestrado, UC-FCEF, 2001.

SÁNCHEZ, J.A. El desarrollo profesional Del docente universitario. Revista Universidades UDUAL Méjico, 2001. Disponível em <http://www.unam.mx/udual/cidu/Revista/22/DesarrolloProfesional.htm> Acesso em: 27 mar 2010.

TARDIF, M **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Cortez, 2002.

VIEIRA, F. **Supervisão: uma prática reflexiva de formação de professores**. Rio Tinto: Edições ASA, 1993.

ZEICHNER, K.M. **A formação reflexiva do professor: idéias e práticas**. Lisboa Educa, 1993.