UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO E AS EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DE DOCENTES DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS

Alessandra Aparecida Viveiro
(UNESP Bauru – PPG em Educação para a Ciência);
Luciana Maria Lunardi Campos
(UNESP Botucatu / UNESP Bauru – PPG em Educação para a Ciência).

Eixo Temático: (6) Formação de Professores para o Ensino Superior.

INTRODUÇÃO

Diversos autores, como Esteves (2002), Vaillant (2004), Pimenta e Anastasiou (2005), Terrazzan (2007), Teixeira e Silva (2008), entre outros, ao tratar da docência no Ensino Superior, discutem os problemas da formação de professores e suas implicações na prática educativa que desenvolvem.

Para Terrazzan (2007, p. 147), “os processos de formação de formadores de futuros professores” constituem um dos pontos cruciais, embora pouco discutidos na área acadêmica, para se pensar em mudanças nas licenciaturas. Segundo o autor, embora algumas instituições tenham registros de ações de curta duração objetivando uma formação dos docentes para ingresso na carreira universitária, de modo geral, esse aspecto não é considerado ou, então, é visto somente de forma burocrática procurando atender exigências legais.

Assim, o docente universitário é, em geral, um especialista em uma área de pesquisa e, embora participe de uma prova didática, desenvolvendo uma “aula” para uma banca examinadora como parte dos requisitos para ingressar na universidade, não necessariamente tem conhecimentos da área educacional, nem em termos amplos, políticos e filosóficos, nem de um ponto de vista mais imediato, prático (ABREU; MASETTO, 1987).

Existe, segundo Cunha (2001 *apud* TEIXEIRA; SILVA, 2008, p. 3),

... uma contradição presente no projeto social da universidade pois, ao mesmo tempo em que afirma, no desenvolvimento de seus cursos de licenciatura, que há um conhecimento bastante específico e próprio para o exercício da profissão docente, legitimado por ela via diplomação, nega a existência desse saber aos seus próprios professores.

Acontece que o reconhecimento do professor universitário é oriundo da

pesquisa e/ou do exercício profissional e a universidade é focada na produção do conhecimento científico por meio da pesquisa, com reduzida (ou nenhuma) valorização da formação para a docência. Neste contexto, muitos professores consideram que a docência no Ensino Superior prescinde de formação pedagógica, sendo suficiente o domínio dos conteúdos específicos (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005). Predomina a idéia de que, para ensinar, basta “dominar” o conteúdo a ser ensinado a partir da máxima de que “quem sabe, sabe ensinar” (TEIXEIRA; SILVA, 2008). Dentro desta concepção, parece que qualquer um pode atuar como formador de professores, bastando, para isso, que seja especialista em alguma disciplina.

Assim,

... embora a universidade se constitua no principal espaço formativo para professores da Educação Básica, por meio do desenvolvimento de diferentes saberes e práticas pedagógicas, (...) a docência universitária continua a ter como foco a competência científica, desprovida da dimensão didático-pedagógica (Op. cit., p. 2).

Há, em geral, entre os docentes, o “despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e aprendizagem pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p. 37). Segundo Masetto (2003), o domínio na área pedagógica por parte dos professores universitários é, inclusive, o ponto mais carente quando se discute o profissionalismo na docência, uma vez que muitos nunca tiveram oportunidade de entrar em contato com essa área ou, então, consideram-na como algo supérfluo ou desnecessário para suas atividades em sala de aula.

Por outro lado,

... o fato de um docente ser um licenciado (...) tem tido pouca ou nenhuma influência diferenciadora para melhor na sua atuação como formador de futuros professores, sobretudo quando ele não é um pesquisador da área de Educação/Ensino, mas sim de uma outra área disciplinar básica qualquer (TERRAZZAN, 2007, p. 148).

Nos cursos de mestrado e doutorado, o foco é a especialização aprofundada em determinada área do conhecimento voltada à formação de pesquisadores sem, contudo, envolver conteúdos relativos à docência. Entretanto, muitos dos profissionais ali formados irão para as universidades públicas e serão responsáveis por disciplinas da graduação, inclusive em

cursos de licenciatura. Constituem, assim, “pesquisadores que ensinam, ou que tentam ensinar, e não professores pesquisadores” (TEIXEIRA; SILVA, 2008).

Com reduzida ou nenhuma formação pedagógica e experiência, o docente recorre ao senso comum para orientar suas práticas formativas e seu discurso muitas vezes é distante da realidade, contribuindo para aumentar o abismo entre escola e universidade (VAILLANT, 2004; TERRAZZAN, 2007).

Considerando esta realidade e o posicionamento dos docentes que atuam nos cursos de licenciatura como decisivo no desenvolvimento de conhecimentos e atitudes dos professores em formação, realizamos o presente estudo como parte de uma pesquisa mais ampla. Nesse recorte, investigamos a formação e as experiências pedagógicas de docentes de área específica de um curso de licenciatura em Ciências, problematizando a influência desses aspectos em sua prática educativa.

PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

A pesquisa, ainda em andamento, está pautada em uma abordagem qualitativa (TRIVIÑOS, 1987; BOGDAN; BIKLEN, 1991; MINAYO, 2000) e caracteriza-se como um estudo de caso (YIN, 2005). Trabalhamos com um curso de licenciatura em Ciências oferecido por uma universidade pública do interior do Estado de São Paulo.

A partir de um levantamento de todos os docentes do curso, realizamos entrevistas semi-estruturadas com um grupo de 7 professores, sendo 2 da área de Biologia, 3 da Química, 1 da Física e 1 da Matemática, investigando se tiveram formação pedagógica para atuação no magistério e quais suas experiências na docência, anteriores à prática profissional.

As entrevistas foram realizadas de modo presencial ou via *Internet*, usando programas de mensagens instantâneas (*Skype* ou *Windows Live Messenger*), a critério do docente, procurando viabilizar o contato. Após transcrição, fizemos a análise baseada em proposições teóricas e desenvolvemos uma narrativa explanatória (YIN, 2005). Para fins de organização, indicamos os professores pela inicial da área de atuação, sendo: B1 e B2 da Biologia, Q1, Q2 e Q3 da Química, F1 da Física e M1 da Matemática.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A maioria dos docentes é formada há vários anos e três deles cursaram licenciatura (B1, Q1 e M1). Todos seguiram para áreas específicas na pós-graduação, onde somente o professor B2 relatou ter feito disciplinas do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE)¹, oferecido pela Universidade de São Paulo (USP), e a professora Q2 cursou uma disciplina de Prática de Ensino de Nível Superior, embora não tenha relatado nenhum estágio associado.

A experiência com a docência anterior à atuação profissional é de monitorias e minicursos para alunos de graduação (B2, F1) e pós-graduação (Q2) durante o período de formação, estágios obrigatórios por aqueles que fizeram licenciatura, monitoria para alunos de Ensino Médio num Centro de Divulgação Científica (F1) e aulas em um curso pré-vestibular oferecido pela universidade (Q1). O professor Q3 só atuou em sala de aula ao ingressar como docente de Ensino Superior.

Em relação à prática docente, quatro professores (B1, Q2, F1 e M1) não apontaram dificuldades para atuar em sala de aula e nem a necessidade de um melhor preparo. O professor B2 relatou problemas relativos a situações particulares vivenciadas durante a prática, provocados pelo desinteresse dos alunos, e Q1 considerou que as dificuldades são inerentes ao processo de ensino e aprendizagem, sendo fator a ser superado por quem se propõe a essa tarefa. A transcrição de trechos das falas exemplifica as respostas:

Por exemplo, uma das minhas monitorias foi do curso de Bioquímica para Medicina. Era muito difícil motivar os alunos que não estavam interessados na matéria, pois estes alunos tipicamente não gostam de matérias básicas. (...) Tentava ajudar ao máximo aqueles que possuíam algum interesse, e buscava discutir com eles para mostrar a utilidade de certos conceitos. Mas justamente era difícil, pois aqueles que estavam desmotivados não se interessavam na matéria e nem queriam discutir nenhum tópico.(B2)

Tive dificuldades, como até hoje tenho, pois sempre quando nos propomos a fazer algo, é um desafio e o desafio requer a superação das dificuldades, das nossas limitações, pois afinal somos humanos e sujeitos a cometer falhas.(Q1)

O professor Q3 mostrou-se muito insatisfeito com a falta de apoio quando ingressou no Ensino Superior, por não haver uma política que auxilie os novos professores, mas acredita que superou os problemas com a prática.

Não foi fácil. Devido à falta de experiência e pelo fato de não haver uma política que auxilie os novos professores, você entra, recebe uma carga horária, com ementa e se vira. Ninguém quer saber se tem ou não dificuldades ou se necessita de apoio. (Q3)

Pimenta e Anastasiou (2005) discutem esta questão. Segundo as autoras, na maioria das universidades, depois de aprovado em um concurso ou contratado, o docente recebe uma ementa pronta e planeja solitariamente as suas aulas, de maneira individual. Não há qualquer discussão sobre metodologias, avaliação, questões de ensino e aprendizagem, ficando sob a responsabilidade do professor esses aspectos.

No que tange a importância de preparo dos professores universitários para a docência, a professora B1 não emitiu opinião. O docente F2 afirmou que um programa de aperfeiçoamento para o ensino (como o PAE) é suficiente, enquanto B2, apesar de ter participado e acreditar na importância do programa, entende que sozinho ele não cumpre integralmente o papel de formação. O professor Q3 disse que deveria haver um auxílio e acompanhamento dos professores mais experientes para com os ingressantes, sobretudo para o preparo das aulas. Para M1, a atuação docente independe de formação, estando relacionada a fatores pessoais. Aqueles que cursaram licenciatura não se referiram à necessidade de formação pedagógica, indicando não reconhecerem o papel da formação que tiveram como um diferencial para a prática docente.

A professora Q2 revelou que o ensino é um tema pouco discutido no instituto onde atua e deixou transparecer certa desvalorização à formação pedagógica, uma vez que esses saberes, em quantidade reduzida, seriam úteis para “algumas” pessoas.

Aqui isso é um tabu, (...) o tema qualidade de ensino, falar que você quer melhorar a qualidade das aulas. Aqui é um instituto de pesquisa, é focado em pesquisa. Não se discute. (...) Acho que um pouco de teoria, de técnicas pedagógicas, teoria da educação, um pouco, não faz mal a ninguém. (...) Eu sei que nas disciplinas de conteúdo específico o importante é transmitir de

forma clara os conteúdos, mas talvez para algumas pessoas técnicas didáticas talvez não façam mal. (Q2)

Outras duas falas se destacam:

Temos que lembrar que o professor universitário tem um tempo finito, que sempre que investimos em um aspecto isto ocorre em detrimento de outro. É inegável que hoje em dia o que se busca em docentes universitários é um perfil de pesquisador. Acho que existe pouco investimento e valorização de uma formação mais sólida como professor. (B2)

Vejo que o professor universitário é sobrecarregado, pois tem que ministrar aulas na graduação, pós-graduação, ocupar cargos administrativos, orientar mestrandos, doutorandos, supervisionar pós-doutorandos, fazer projetos de pesquisa... Uma formação específica para a docência seria interessante, mas talvez fosse feita durante a pós-graduação ou ainda na graduação. Depois disso, fica muito difícil. (Q1)

Transparece, no relato dos professores B2 e Q1, o excesso de atribuições dos docentes universitários, o que impossibilitaria inserir mais atividades como um programa para formação pedagógica. Em relação ao acúmulo de tarefas dos docentes do Ensino Superior, o documento produzido pela Organização Sindical Internacional da Educação, em 1997, na França, intitulado “Conferência Internacional sobre Ensino Superior – uma perspectiva docente”, já indicava a expectativa de que os professores universitários, cada vez mais, se envolvam em atividades administrativas na gestão de departamentos, tomem decisões acerca de currículos, políticas de pesquisa, financiamentos, tanto no âmbito da instituição onde atua como também junto a órgãos de fomento, sistemas públicos estaduais e nacionais, etc. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005).

Outro aspecto vai ao encontro de nossa discussão inicial: o enfoque da pesquisa, na universidade, em detrimento das áreas de ensino e extensão, prioriza a formação de um corpo de especialistas nas diversas áreas, independente da experiência ou formação para as demais atividades. Isso transparece também ao observarmos que, apesar de vários docentes terem alguma experiência de ensino e/ou formação pedagógica anteriores à atuação como professores universitários, não reconhecem a contribuição desses processos em sua prática educativa.

De fato, quando o ensino não é prioridade na universidade, não há tempo nem espaço para a formação pedagógica. E, ainda que aconteça, é pouco valorizada e não modifica a prática docente, graças a uma cultura onde a pesquisa ocupa papel central. Não basta ter cursos de formação para esses docentes se o ensino não ocupar posição tão relevante quanto à pesquisa.

Pelos dados, pode-se compreender que, na ausência ou reduzida influência de outros elementos formativos, as experiências obtidas enquanto alunos e os modelos de professor e de ensino que construíram ao longo da vida, ainda que estereotipados, são as fontes às quais recorrem quando chegam à sala de aula. Assim, a formação de orientação acadêmica, predominante na universidade, centrada em conteúdos específicos, poderá direcionar a atuação docente.

Os reflexos na prática educativa se traduzem em discursos alheios à realidade escolar. No entanto, no papel de professores universitários, os docentes estarão envolvidos na prática social de ensinar, processo intencional e sistemático. Para Pimenta e Anastasiou (2005), esse processo deveria contribuir para a humanização de docentes e discentes, em uma perspectiva de inserção social crítica e transformadora, analisando os conhecimentos trabalhados, confrontando-os, contextualizando-os. Tarefa complexa, ampla e difícil, considerando as carências formativas em relação a saberes pedagógicos e a inexperiência desses profissionais.

CONSIDERAÇÕES

Vários dos professores não têm formação pedagógica e acreditam que isso seja natural, não considerando necessário e/ou viável um processo intencional de formação dos docentes que já atuam na universidade. A prioridade e a valorização são para a pesquisa e é para ela que se volta a dedicação desses profissionais.

Neste contexto, como esperar que os docentes compreendam e discutam questões da Educação Básica se ela é uma realidade distante e alheia? Como formar professores para além do conteúdo específico, a partir de um ensino contextualizado, com estratégias diversificadas, numa perspectiva crítica e emancipadora?

Apesar de ser espaço privilegiado para a formação inicial de

professores, há, na universidade, um “menor *status* acadêmico da atividade de ensino em relação à pesquisa, da graduação comparada à pós-graduação, da licenciatura em relação ao bacharelado” (PEREIRA, 2000, p. 200). Assim, falar em melhoria nos cursos de licenciatura vai além de reformar currículos ou aumentar carga horária dos cursos ou, ainda, retirar das universidades a responsabilidade pela formação de professores. É preciso modificar a cultura dominante, concedendo ao ensino *status* semelhante à pesquisa, o que refletirá nos processos formativos dos docentes para o Ensino Superior e na prática educativa que desenvolvem nos cursos de formação de professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, M. C.; MASETTO, M. T. *O professor universitário em aula*. 6. ed. São Paulo: MG Editores Associados, 1987.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994. (Coleção Ciências da Educação)

ESTEVES, M. Contexto geral da formação de professores. In: *A investigação enquanto estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2002.

MASETTO, M. T. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000. (Saúde em debate; 46)

PEREIRA, J. E. D. Relações de poder no interior do campo universitário e as licenciaturas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 111, dez. 2000. p. 182-201.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no ensino superior*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Docência em Formação)

TEIXEIRA, G. F. M.; SILVA, L. C. A formação e o trabalho docente no ensino superior: elementos de uma pedagogia universitária. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. 1 CD-ROM

TERRAZZAN, E. A. Inovação escolar e pesquisa sobre formação de professores. In: NARDI, R. (Org.) *A pesquisa em ensino de ciências no Brasil: alguns recortes*. São Paulo: Escrituras Editora, 2007. p. 145-192.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa

qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VAILLANT, D. Construcción de la profesión docente em América Latina: tendencias, temas e y debates. *Cuadernos de PREAL*, n. 31. Santiago de Chile: PREAL, 2004. Disponível em: <<http://preal.org>>. Acesso em: 16 ago. 2007.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

¹ O PAE destina-se a aprimorar a formação de alunos de mestrado e doutorado da USP para a atividade didática de graduação. É constituído de duas etapas: Preparação Pedagógica, onde o estudante cursa disciplinas, e Estágio Supervisionado em Docência, com o acompanhamento de disciplinas da graduação sob supervisão de um professor.