

FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO SUPERIOR



SUMÁRIO

COMUNICAÇÕES CIENTÍFICAS

- 63 A DIDÁTICA DE ENSINO SUPERIOR NO PROCESSO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UFV E UFMG. Profa. Dra. Rita Márcia Andrade Vaz de Mello (Universidade Federal de Viçosa); Adriana de Medeiros Oliveira – Graduanda em Pedagogia e Bolsista FAPEMIG (Universidade Federal de Viçosa)
- 03 FORMAÇÃO DE PROFESSORES, DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E O APRENDER A ENSINAR. Alvanize Valente Fernandes Ferenc (UFV); Maria da Graça Nicoletti Mizukami (UFSCar).
- 52 FORMADORES DA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA: UMA REALIDADE. Ms. Luiz Hiroaki Haruna (Universidade de Taubaté – UNITAU).
- 43 O INÍCIO DA DOCÊNCIA DE UMA PROFESSORA CONSIDERADA BEM SUCEDIDA: APONTAMENTOS A PARTIR DE RELATOS ORAIS. Juliane Aparecida Ribeiro Diniz; André Luiz Sena Mariano; Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi (PPGE/UFSCar).
- 22 PROFISSÃO ACADÊMICA E *SCHOLARSHIP* DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA. José Camilo dos Santos Filho (UNICAMP e UNOESTE).
- 12 PROGRAMA DE ESTÁGIO E CAPACITAÇÃO DOCENTE: A EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS NA UNICAMP. Profa. Dra. Graziela Giusti Pachane (UNITRI)
- 32 QUAIS SÃO OS GANHOS E PREJUÍZOS DA ADOÇÃO DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS (PBL) PARA O DOCENTE? UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR. Luis Roberto C. Ribeiro (PPGE-UFSCar); Maria da Graça N. Mizukami (DEME-UFSCar/MacKenzie)

RELATO DE EXPERIENCIA

- 72 INCLUSÃO NA UNIVERSIDADE: DESAFIOS PARA OS NOVOS EDUCADORES E PARA OS ATUAIS FORMADORES. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini Marisa Aparecida Pereira Santos (USC).

FORMAÇÃO DE PROFESSORES, DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E O APRENDER A ENSINAR

Alvanize Valente Fernandes Ferenc, UFV; Maria da Graça Nicoletti Mizukami, UFSCar.(PICDT/CAPES/UFV)

Estamos em um período fértil de discussão sobre a educação e formação, não exclusivamente a de professores, haja vista as rápidas transformações das sociedades, a competitividade e a luta pelo domínio do saber. Fatores como o impacto da sociedade da informação, do mundo tecnológico e científico e a internacionalização da economia têm contribuído para este fenômeno e promovido mudanças, também, na “natureza e na organização da produção”. Nesse contexto, a formação tem simbolizado o veículo de democratização do acesso à cultura, à informação e ao trabalho, ainda que falte um quadro teórico que se volte para a ordenação e clarificação dessa área de conhecimento, investigação e prática (Gauthier, 1998, Marcelo Garcia, 1999, p.11).

A formação de profissionais da educação, mais especificamente, vem ganhando papel central no contexto das reformas educativas ocorridas em nosso país e em outros da América Latina, desde o final da década de 1970. Tem por objetivo “adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva e aos novos rumos do Estado”. É uma arena em que “diferentes propostas para a formação, fundadas em projetos políticos e perspectivas históricas diferenciadas”, se digladiam. A formação dos profissionais da educação tem se apresentado como “elemento impulsionador e realizador dessas reformas, ou como elemento que cria condições para a transformação da própria escola, da educação e da sociedade”. (Freitas, 1999, p. 17-18).

Entretanto, as tendências dominantes observadas, hoje, no campo da formação e capacitação de professores, veiculadas nos discursos e nas políticas educativas em execução, mais especificamente na América Latina, são na verdade, velhas tendências. O que buscam é a reprodução do modelo convencional de educação e de formação de professores, sob nova roupagem, apoiando-se em novas tecnologias. Persiste uma visão dos problemas educativos numa lógica “dicotômica e binária”, concebendo “a política educativa como uma opção entre pares - *escola X universidade, educação de crianças X educação de adultos, administrativo X pedagógico, etc.* [...]”. Falta uma compreensão integral e sistêmica dos problemas e da mudança educativa (Torres, 1998, p.173).

No que se refere à formação e preparação do professor universitário para o exercício de ensinar, estudos (Marcelo Garcia, 1999; André et al 2002, Pimenta e Anastasiou, 2002; Masetto, 2000; Cunha, 2002; Anastasiou, 2002; Balzan, 2000; Morosini, 2001, dentre outros), sustentam a afirmativa da pouca atenção dada a este segmento de ensino.

Morosini (2001) analisa que a legislação de educação superior¹ apresenta limites quanto à formação didática do professor, constituindo-se, este, num campo de silêncio. Na Lei há a explicitação, apenas, de que o docente do ensino superior deve ter competência técnica, mas

não há uma definição da compreensão do termo. Aqui se apresenta uma flexibilidade de processo. Contudo, no que se refere ao sistema de avaliação² da educação brasileira já não se deixa margem para interpretações. Aparecem definidos os indicadores, tipos e lócus onde incidirá tal avaliação, como exemplo: avaliação de desempenho individual das IFES - Instituições Federais de Ensino Superior; avaliação da graduação e da pós-graduação *Stricto Sensu*. Além disso, os docentes do ensino superior não apresentam uma identidade única, o que não é de se admirar se observada a diversidade e multiplicidade da educação superior brasileira³. Fica evidente a ausência de uma política diretamente voltada para a formação dos professores universitários. “Na relação Estado/ Universidade, a política de capacitação didática fica afeta à instituição. O governo normatiza e fiscaliza, e a instituição desenvolve os parâmetros através de sua política de capacitação”. O grande desafio a ser enfrentado é “a síndrome de um ensino para a sociedade de massa num mundo globalizado, com padrões definidos de excelência, em que a sociedade de informação ocupa lugar de destaque”. (Idem, p.17).

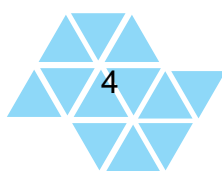
A formação para o exercício do ensino superior pode ser vista como um campo em que há muito por se fazer em termos de pesquisas e práticas. Quando existe alguma formação para a docência neste grau de ensino esta se encontra circunscrita “a uma disciplina de Metodologia do Ensino Superior, nos momentos da pós-graduação, com carga horária média de 60 horas”. Situa-se nesta disciplina, muitas vezes, as referências e orientações para o professor universitário atuar em sala de aula. Não há uma exigência de conhecimentos de base para o magistério e nem uma formação sistemática propiciadora da construção de uma identidade profissional para a docência (Anastasiou, 2002, 2003, p.1).

Essa ausência da formação dos professores para a docência no ensino superior acaba por justificar que este seja um lugar de atividade “assistemática, com escasso rigor e pouca investigação”, segundo Marcelo Garcia. O autor acrescenta que “não existiu até hoje tradição de treino profissional no ensino superior, e os professores jovens sempre foram deixados sós, exceto talvez um breve curso de iniciação”. (Gray e Hoy *apud* Marcelo Garcia, 1999, p.248). Ele se mostra pouco confiante na possibilidade de que se construa um currículo de formação inicial do professor universitário. Acredita que seria mais plausível se falar em “programas de iniciação na profissão docente” (Marcelo Garcia, 1999, p.249).

Entretanto Veiga et al (2000, p.190), afirmam:

Se a especificidade e identidade da profissão docente é o ensino, é inadmissível que professores universitários que detenham o domínio do conhecimento em um campo científico não recebam uma formação mais condizente com as reais necessidades dos alunos e do ser professor.

No âmbito da política pública “A docência universitária tem sido considerada uma caixa de segredos”, marcada por omissões a respeito do processo de ensinar, “ficando o mesmo afeto à instituição educacional, que por sua vez o pressupõe integrante da concepção de liberdade



acadêmica docente”. (Morosini, 2001, p.15). Isso quer dizer que há um jogo de responsabilidades, cuja omissão sobre o ensinar procura justificativa na defesa da autonomia. Como não há uma exigência mais criteriosa de conhecimentos básicos sobre o ensinar, ao professor que se insere na universidade, ainda que haja quando do concurso uma avaliação que se afirma “prova didática”, depois que ele se encontra dentro da instituição continuam as omissões e o jogos de responsabilidades. A instituição compreende o espaço da formação como o lugar de autonomia do profissional; e o profissional se sente muito mais desafiado e cobrado a investir na sua permanente formação para a pesquisa. Assim, a aprendizagem dos saberes para o ensinar fica a critério de iniciativas e compromissos individuais.

Pimenta e Anastasiou (2002, p.37), afirmam que, embora os professores possuam experiências significativas e trajetória de estudos em sua área de conhecimento específica, é comum nas diferentes instituições de ensino superior, o predomínio do “despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula”. Com exceção do apoio nas ementas das disciplinas com as quais irão trabalhar, que já se encontram estabelecidas, os professores que ingressam no ensino superior percorrem o caminho do ensino solitariamente.

Não se percebe o respeito às cláusulas dos contratos de trabalho que exigem a busca de formação pedagógica dos professores que ingressam na instituição superior. A universidade deveria ter como papel a viabilidade dessa prática, “estimulando e propiciando condições para que os professores se preparem para o exercício do magistério”. (Veiga, 2000, p.190-191).

De acordo com Masetto (2003), a formação para o exercício da docência, mais especificamente para o ensinar no ensino superior, não tem uma longa história de investimento tanto por parte dos profissionais quanto de espaços e agências formadoras. Surge, no Brasil, somente, cerca de duas décadas atrás, em decorrência de uma autocrítica por parte de diversos membros do ensino superior, principalmente dos professores.

Assim podemos compreender que o saber para ensinar - saber das ciências da educação, saberes metodológicos - por muito tempo foi visto como um simples adereço aos saberes disciplinares. Portanto, os processos de aprendizagem e os saberes próprios à docência eram relegados a segundo plano, deixados para o contexto de prática, fundados, talvez, na tese do “aprender fazendo” ou na concepção de que quem tem domínio do conhecimento específico sabe ensinar. Ainda hoje sabemos pouco sobre os processos pelos quais o professor passa para aprender a ensinar.

Esta lacuna de conhecimentos sobre processos de aprendizagem da docência pelo professor universitário, entre outras questões, nos mobilizou à investigação de “Como o professor universitário aprende a ensinar”. Esta é uma questão considerada básica para qualquer investimento que se pretenda fazer no campo da formação de professores. Entretanto, só recentemente ela tem se tornado objeto de pesquisa, pois que o foco das investigações tem se mantido numa ótica externa, abordando “o que os professores precisam saber e como podem ser treinados”. (Carter, 1990, p.291).

Aprender a ensinar

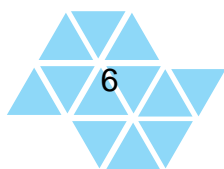
A clássica investigação sociológica, sobre professores, desenvolvida por Lortie (1975), já colocava em cheque a formação de professores. O autor destaca a pouca preparação que é dada ao estudante na fase de transição para a profissão de professor. Em um dia se é estudante, no outro já se é professor e está a assumir todas as tarefas que os experientes já executam. Não existe uma prática de preparação para a socialização no exercício de ensinar. E o iniciante vai se deparar com a realidade de uma instituição com todas as suas normas, valores, regras. É a sua primeira aprendizagem na profissão, e ela pode se fazer no “choque” entre suas concepções e perspectivas e o contexto de exercício profissional, sem nenhuma mediação entre contextos formativos, perspectivas individuais e contexto de atuação. O professor que está iniciando vê reforçada a perspectiva “aprender enquanto se faz” ou “aprender pela experiência”. Contudo, ele ainda traz de sua escolarização, na qual ele esteve durante muitos anos a ver professores a ensinar, a “aprendizagem pela observação”.

o aprendizado por observação, que é a experiência de todos aqueles que entram na carreira de professores, começa o processo de socialização na profissão de uma forma particular. Ele familiariza os alunos com as tarefas do professor e faz com que eles pensem no desenvolvimento das identificações com professores. Ele, entretanto, não tem uma base para uma avaliação técnica informada das técnicas de ensino ou encoraja o desenvolvimento de orientações analíticas em relação ao trabalho. A menos que os professores experientes passem por experiências de treinamento que possam confrontar as suas experiências e tradições, a ocupação vai ser praticada por pessoas que tem pouca preocupação em construir uma cultura de técnica compartilhada. Na ausência desta cultura, as histórias diversas de professores vão ter um papel importante na sua atividade diária. A esse respeito aprendizagem por observação é uma aliada da continuidade e não da mudança. (Lortie, 1975, p.67).

A aprendizagem por observação tem seus limites no que se refere à compreensão dos “bastidores⁴” da profissão, como, por exemplo, apreender os procedimentos, estratégias utilizadas pelos professores quando da seleção de um conteúdo, fazer as adaptações e recortes necessários para que um conhecimento se transforme em conteúdo a ser ensinado; ou mesmo as estratégias que os professores utilizam para lidar com a diversidade na sala de aula. E, ainda, a convivência com professores, por longos anos, pode acabar por subestimar as dificuldades da profissão, contribuindo para a elaboração de um quadro de referência sobre essa que não possui conexões reais com a mesma.

Para uma boa parcela de futuros professores, além da aprendizagem por observação, ao longo da escolarização, o que trazem como aprendizagem, para o exercício profissional, são as experiências de práticas de ensino (no caso daqueles que fizeram a licenciatura), momento em que, com todos os limites e críticas, se encontram envolvidos no exercício do ensinar. Possivelmente, estes são os momentos mais concretos ou mais próximos da atividade de ensinar, que eles levarão do curso de formação (Lortie, 1975).

Ainda na pesquisa desenvolvida por Lortie (1975), se apresenta e se reforça um



espaço de aprendizagem já bastante indicado e recorrente nas falas de professores, na atualidade, ou seja, a experiência como o lugar da aprendizagem da profissão, do ensinar.

Os professores dizem que o seu principal professor tem sido a experiência; eles aprenderam a ensinar através de ensaios e erros na sala de aula. Aquilo que eles visualizam como processo de aquisição, são práticas testadas pessoalmente, não um refinamento ou aplicação de princípios de instrução geralmente válidos. Eles insistem que a influência dos outros são escolhidas através de seus conceitos pessoais e são sujeitas a testes práticos. As conotações do termo socialização parecem um tanto tendenciosas quando aplicadas a este tipo de indução, visto que elas implicam numa maior receptividade para a cultura preexistente, que parece prevalecer. Os professores são, em grande parte, “formados por si mesmos”; a internalização do conhecimento comum é apenas uma pequena parte de seu movimento em direção à responsabilidade do trabalho (Lortie, p.80).

A análise de Lortie (1975), mesmo que apresente uma distância no tempo, pode ser considerada válida, ainda hoje. Professores continuam a apontar a prática como lugar de aprendizagens profissionais. Contudo, o que pode ter mudado, possivelmente, seja a forma de olhar esta prática, a perspectiva de tomá-la como objeto de investigação com o objetivo de extrair daí saberes que possam ser apropriados em cursos de formação de professores.

Estudos contemporâneos têm destacado a importância, também, de se olhar para a prática como lugar do aprender a ensinar, de aprendizagem e construção de saberes da profissão (Carter, 1990; Marcelo Garcia, 1992, 1999; Nóvoa, 1992; Pérez Gómez, 1992; Imbernón, 1994; Zeichner, 1992; Mizukami, 2000; Mizukami et al 2002, Nunes, 2002, etc.).

A preocupação das investigações sobre o processo de ‘aprender a ensinar’ dos professores se centra em entender como o indivíduo vai se tornando professor ao longo de sua trajetória de vida. Atualmente estes estudos indagam sobre a aquisição do conhecimento pelo docente diretamente relacionado à sua atuação na sala de aula, buscando compreender o que conhecem os professores e como este conhecimento é adquirido. (Nunes, 2002, p.1, apoiando-se em Carter)

Tem-se evidenciado, nos estudos sobre processos de “aprender a ensinar”, uma evolução de perspectivas, enfoques e também, a ampliação dos modelos de análise. Se antes o foco era o campo de formação, emerge a produção sobre professores principiantes e professores em exercício. Segundo Marcelo Garcia (p.51), “Enraizadas no que se denominou ‘paradigma do pensamento do professor’, a pesquisa sobre aprender a ensinar evolui na direção da indagação sobre os processos pelos quais os professores geram conhecimento, além de sobre quais tipos de conhecimentos adquirem”.

Adotando como descritor “aprender a ensinar” e como território de investigação a atuação na sala de aula, os estudos buscam entender como o indivíduo vai se tornando professor ao longo de sua trajetória de vida; indagam sobre a aquisição dos conhecimentos pelos docentes,

o que conhecem e como adquirem os conhecimentos da profissão. (Carter, 1990, Nunes, 2002).

Em nosso estudo buscamos compreender o processo de aprendizagem do ensinar por professores universitários. Explicitaremos a seguir os caminhos seguidos no processo de investigação, os interlocutores do processo e os resultados obtidos no trabalho.

Os caminhos, os interlocutores e o instrumento de investigação.

Ainda que na prática haja um entrelaçamento das diferentes abordagens metodológicas ou tipos de pesquisa (biografia, autobiografia e história de vida), acabamos por compreender o nosso estudo como uma narrativa dos sujeitos sobre o seu processo de aprender a ensinar.

Nosso objetivo básico foi ouvir as narrativas dos professores⁵ e partir daí buscar a compreensão de como constroem seus saberes sobre o ensinar. Segundo Tardif (2001), pesquisadores como Elbaz (1993) e Carter (1993) colocaram em evidência justamente o caráter narrativo do saber docente. Os professores ao serem inquiridos sobre seus saberes acabam por contar história de seu saber-ensinar. Também Fenstermacher (1997) enfatiza a importância dos discursos dos professores para o conhecimento do ensino.

Uma das contribuições realmente valiosas da pesquisa narrativa em educação é a revelação das intenções e das crenças dos professores. Através das narrativas nós começamos a entender as razões dos atores para as suas ações e dessa forma somos encorajados a compreender tais ações através dos olhos do ator. Essa compreensão se constitui na enorme contribuição para o aprendizado e aperfeiçoamento do ensino. (Fenstermacher, 1997, p. 123).

Pela narrativa tivemos acesso à forma que os professores representam, experimentam e constroem o seu mundo, suas experiências, suas intenções, crenças, teorias, etc. A entrevista foi o instrumento utilizado na interlocução com os sujeitos, 8 professores de uma universidade pública do estado de MG, situados em diferentes faixas etárias – de 30 a acima de 70 anos- e fases da carreira - do iniciante ao experiente⁶.

Aprendendo a ensinar: análise de narrativas de professores

A aprendizagem da profissão é feita ao longo do processo de escolarização (Carter e Doyle, 1996; Jordell, 1987; But e Raymond apud Tardif, 2000; Knowles, Cole e Presswood apud Mizukami, 2000). Antes mesmo de fazerem as suas opções profissionais, quando ainda eram alunos da educação básica, os participantes desta pesquisa foram mergulhados em uma cultura docente. Conviveram, por longos anos, com professores, com suas estratégias para ensinar, para organizar os espaços de sala de aula, para manter a disciplina em sala de aula, por exemplo. Isso quer dizer que muito cedo se é socializado no trabalho do professor. “Essa imersão se manifesta através de toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente” (Tardif, 2002, p. 261).

Considerando, portanto, a existência de uma pluralidade de contextos de

aprendizagem do ensinar, muitos deles informais, e sem uma intencionalidade explícita, neste trabalho vamos fazer nos ater às aprendizagens sobre o ensinar localizadas pelos professores em seus cursos de formação inicial e na pós-graduação. É em seus cursos de Zootecnia, Química, Medicina Veterinária, Pedagogia, Psicologia e Letras que os participantes da pesquisa localizam algumas bases para o exercício de ensinar. A maioria cita seus professores como referências à prática de ensinar. Dizem se inspirar na forma que eles trabalhavam em sala de aula, nas estratégias que usavam para apresentar os conhecimentos; no modo de se relacionarem com os alunos e com os problemas que apareciam. Assim, os professores formadores dos sujeitos os ensinaram decididamente saberes específicos, de suas ciências, mas também ensinaram saberes sobre o ensinar, ainda que muitas vezes não o tenham declarado. Se os participantes desta pesquisa não foram apresentados formalmente aos saberes da docência, relacionaram-se com eles em várias situações, quando da formação profissional, seja pela convivência, pela observação e/ou pelo questionamento, pela crítica que faziam a seus professores, suas teorias, práticas, metodologias, estratégias, etc. Mas, sabemos que as aprendizagens sobre o ensinar não se restringem a um único espaço, tempo, experiência ou modo de conhecimento. Há uma pluralidade de contextos, sujeitos, situações que corroboram a efetivação desse processo.

Se a perspectiva de formação é plural, os conhecimentos construídos por nossos sujeitos, nesse processo, também o são. Segundo Tardif (2000), os saberes, conhecimentos construídos pelos professores são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados. Isso porque são construídos ao longo da trajetória, no cruzamento das histórias de vida e histórias da escolarização; não tem uma única fonte, mas se compõe da diversidade de contextos, de culturas (pessoal, escolar, institucional, da categoria profissional a que pertence); são conhecimentos das disciplinas, pedagógicos, curriculares, experienciais, apropriados nas relações, nas práticas concretas; são subjetivos porque incorporados, elaborados pelos sujeitos que nele imprimem sua marca.

Podemos analisar que estes professores, em seus cursos de formação e inicial ou complementar, foram expostos a situações, estratégias e conhecimentos que favoreceram a aprendizagem do ensinar. Grande parte das vezes, esses professores tiveram que ter autonomia, competência técnica, pedagógica, política para fazer escolhas e seleções nos conhecimentos e estratégias a que foram expostos, pois, às vezes, não tiveram explicitamente orientações sobre que saberes, estratégias devem ser usadas na transformação de um conhecimento em ensino.

Partimos da premissa e concluímos por meio de estudos (Veiga, 2000; Morosini, 2001; Pimenta e Anastasiou, 2002), que a maior parte dos professores universitários não possuem uma formação específica para o ensinar, mas que a despeito disso, ensinam e são bem sucedidos, em muitos momentos. Talvez em decorrência de saberes oriundos da experiência, aliados a saberes disciplinares. Vimos que qualquer iniciativa formativa, na maioria das vezes, fica a cargo de projetos individuais. Por outro lado, os professores universitários têm uma longa história de formação e reconhecimento quanto aos seus saberes específicos, construídos ao longo de sua carreira, viabilizados, muitas das vezes, por sua instituição de atuação e por órgãos de fomentos à pesquisa, nos mais distintos e avançados centros nacionais e internacionais de formação de

pesquisadores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANASTASIOU, L. das G. C. ANASTASIOU, L. das G. C. *Profissionalização continuada: aproximações da teoria e da prática*. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 26., Poços de Caldas, 2003. p.

_____. *Construindo a docência no ensino superior: relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos*. In: ROSA, D.E. G. & SOUZA, V.C. (orgs.) *Didáticas e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. Rio de Janeiro, Editora DP&A, 2002.

ANDRÉ, M., SIMÕES, R. H. S., CARVALHO, J. M. & BRZEZINSKI, I. Estado da arte da formação de professores no Brasil. *Educação & Sociedade*, N.68. Campinas: CEDES. Dez, 1999, p.301-309.

BALZAN, N. C. Indissociabilidade de ensino-pesquisa como princípio metodológico. In: VEIGA, I. P. A, CASTANHO, M. E. L. M. (Orgs.). *Pedagogia Universitária: a aula em foco*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2000.

CUNHA, M. I. da. Impactos das políticas de avaliação externa na configuração da docência. In: ROSA, D. E. G., SOUZA, V.C. (Orgs.). *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro, DP&a, 2002, p. 39-56.

FENSTERMACHER, G. D. On narrative. *Teaching and teacher education*, v.13, n. 12, p119-124. 1997

FREITAS, H. C. L. De. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educ. Soc.* vol. 20, n.68, Campinas Dec. 1999.

GAUTHIER, C. et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Tradução de Francisco Pereira. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998. (Coleção fronteiras da educação).

LORTIE, D. C. *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: University of Chicago, 1975.

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

MASETTO, M. T. *Competência pedagógica do professores universitários*. São Paulo: Summus, 2003.

_____. *Docência na universidade*. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

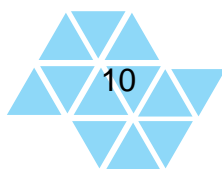
MOROSINI, M. C. (org.). *Docência universitária e os desafios da realidade nacional*. In: *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. 2.ed. ampl. Brasília: Plano Editora, 2001.

PIMENTA, S. G., ANASTASIOU, L. das G. C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

SHULMAN, L.. S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. In: *Educational Researcher*. Vol.17. no. 1, 1986.

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

_____. *Saberes profissionais de professores e conhecimentos universitários: elementos para*



uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Rev. Bras. de Educ.*, jan/fev/mar/abr, 2000, nº 13.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.---

TORRES, R. M. Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE, M. J. (Org.) *Novas Políticas Educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo:, 1998. p. 173-191.

VEIGA, I. P. A, CASTANHO, M. E. L. M. (Orgs.). *Pedagogia Universitária: a aula em foco*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2000.

ZEICHNER, K. M.; GORE, J. M. Teacher socialization. In: HOUSTON, W. R. (Ed.) *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan, 1990. p. 329-348.

ZEICHNER, K. M. Dialéctica de la socialización del profesor. *Revista de educación*, Madrid, n. 277, p. 95-123, 1985.

NOTAS

¹ A principal legislação, em vigor, é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/96).

² Por detrás de um discurso de autonomia se esconde, ou camufla, uma prática de governo dos professores, pelo Estado, representado pelo controle do seu trabalho, sua produtividade.

³ A atual legislação em vigor admite uma diversidade de tipos de instituições de ensino superior: Universidade, Centro universitário, Faculdades Integradas, Institutos ou Escolas Superiores. E dentro destas instituições o professor pode assumir funções diferentes: ensino, pesquisa, extensão; mas a atividade comum é a docência (Pimenta e Anastasiou, 2002, p.141).

⁴ A esse respeito consultar a obra de Goffman (1985), em que o autor define “região de bastidores ou de fundo, como o lugar, relativo a uma dada representação” onde muitas ações que não são apresentados a uma platéia são desenvolvidas, tais que retoques de maquiagem, concertos do vestuário, correção de uma forma de expressão etc. (p. 106).

⁵ Fenstermacher (1997) afirma que os discursos dos professores precisam ser compreendidos de diferentes formas como: argumento, exortação, exposição e pesquisa.

⁶

Apoiando-nos em autores como (Marcelo Garcia, 1991, Huberman, 1992, Gonçalves, 1992) vamos compreender aqui como professor iniciante àquele que se encontra nos seus primeiros cinco anos de experiência no ensino, fase caracteriza pela entrada na profissão, as primeiras compreensões da instituição, a busca do pertencimento ao grupo profissional, para uma fase de estabelecimento na carreira e definição de um sentimento de competência. E experientes, aqueles que se situam na fase posterior a essa, numa etapa de maior autonomia frente às diferentes funções a ser exercida e frente a própria experiência em sala de aula.

PROGRAMA DE ESTÁGIO E CAPACITAÇÃO DOCENTE: A EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS NA UNICAMP

PACHANE, Graziela Giusti (Unitri)

INTRODUÇÃO

Numa breve retrospectiva da história das universidades, não somente as brasileiras, é possível observar que a formação exigida do professor universitário tem sido restrita ao conhecimento aprofundado da disciplina a ser ensinada, sendo este conhecimento prático – decorrente do exercício profissional – ou teórico/epistemológico – decorrente do exercício acadêmico.

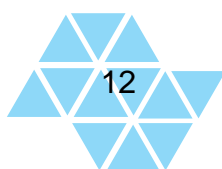
A pós-graduação, *locus* privilegiado para a formação do professor universitário, tende a priorizar em suas atividades a condução de pesquisas, tornando-se responsável, mesmo que não intencionalmente, por reproduzir e perpetuar a crença de que para ser professor basta conhecer a fundo determinado conteúdo ou, na educação superior, ser um bom pesquisador.

Tendo em vista este contexto, o objetivo do presente trabalho, um recorte de minha tese de doutorado (Pachane, 2003a), é refletir sobre a importância da formação pedagógica para o professor universitário a partir da realização de um estudo de caso sobre a experiência do PECD (Programa de Estágio e Capacitação Docente), um programa desenvolvido na UNICAMP entre os anos de 1993 e 2000.

Com base em amplo referencial teórico, porém aqui exposto sucintamente, procuraremos analisar o PECD, seu histórico, fundamentação e estruturação e as aprendizagens proporcionadas aos estagiários que dele participaram. Esperamos que a análise proposta possa oferecer subsídios para aprofundar a discussão sobre a formação pedagógica de professores universitários, sua importância e viabilidade, como também para o desenvolvimento de outros programas da mesma natureza.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO

Em trabalho anterior, apresentado neste mesmo encontro, buscou-se argumentar a favor da importância de que a formação dos professores universitários oferecesse a eles, de modo mais sistemático e efetivo, o preparo pedagógico necessário ao exercício da docência (Pachane, 2003b). Para tanto, entre outros aspectos, ressaltou-se que o contexto no qual a educação se acha envolvida, e as mudanças impulsionadas por fatores intrínsecos e extrínsecos a ela, exige do professor universitário um novo perfil, que só poderá ser construído pela via da formação pedagógica



dos (futuros) docentes e por mudanças na cultura universitária que, hoje, ainda, valoriza tão diferentemente as atividades de docência e pesquisa.

Tal opinião é partilhada por diversos teóricos da área que, de maneira geral, defendem a formação pedagógica dos docentes universitários a partir da concepção de *desenvolvimento profissional docente*. Apesar de algumas divergências, seja quanto à nomenclatura, seja quanto à organização sugerida para diferentes programas, os autores estudados buscam enfatizar a necessidade de que o processo de formação de professores seja entendido como um processo contínuo, na medida do possível particularizado pautados por dois elementos centrais: pensamento e ação.

Por um processo contínuo, compreende-se que a formação dos professores universitários não se encerra na sua preparação inicial, oferecida predominantemente nos cursos de pós-graduação, porém começa antes mesmo do início de sua carreira, já nos bancos escolares – quando o futuro professor, ainda como aluno, toma contato com seus primeiros exemplos de conduta docente –, estendendo-se ao longo de toda sua carreira, num processo de constante aperfeiçoamento (Marcelo García, 1999; Benedito, Ferrer e Ferreres, 1995; Pimenta e Anastasiou, 2002).

Entender o processo de formação como particularizado, diz respeito à importância de que os programas sejam organizados buscando atender às diferentes necessidades expressas por cada professor (dimensão individual), por um grupo de professores (dimensão grupal), ou por toda uma instituição (dimensão institucional). Diz respeito, também, ao entendimento de que o processo de formação dos professores, assim como sua prática, estão diretamente atrelados à trajetória formativa de cada professor e a sua construção subjetiva como profissional docente (Benedito, Ferrer e Ferreres, 1995; Marcelo García, 1999).

Pensamento e ação relacionam-se à abordagem reflexiva (Gimeno Sacristán e Pérez Gómez, 1998; Pimenta e Anastasiou, 2002), que se destaca como a orientação conceitual predominante na maioria dos programas de formação de professores propostos na atualidade e que busca, entre outros aspectos, a superação da visão da formação de professores como uma atividade meramente técnica. A partir destes elementos, enfatiza-se que a formação pedagógica do professor universitário deva ser compreendida a partir da concepção de *práxis educativa*, concebendo o ensino como uma atividade complexa que demanda dos professores uma formação que supere o mero desenvolvimento de habilidades técnicas ou simplesmente o conhecimento aprofundado de um conteúdo específico.

É importante acrescentar que a formação pedagógica não se limita ao desenvolvimento dos aspectos práticos (didáticos ou metodológicos) do fazer docente, porém engloba dimensões relativas a questões éticas, afetivas e político-sociais envolvidas na docência – dimensões por nós categorizadas em trabalho anterior (Pachane, 2003a), a partir dos pressupostos teóricos da literatura específica –, e aqui utilizadas para proceder à análise do PECD.

UMA PROPOSTA INTEGRADORA: O PROGRAMA DE ESTÁGIO E CAPACITAÇÃO DOCENTE DA UNICAMP (PECD)

O estudo do PECD foi elaborado a partir de três fontes principais: em primeiro lugar, procedemos a um levantamento documental (relatórios, atas de reuniões, registros de encontros, etc.). Foi feito, também, um acompanhamento do programa através de participação direta da pesquisadora no programa nos anos finais de sua realização (1999 e 2000). Por fim, foram realizadas entrevistas com membros da Comissão Supervisora, (ex-) orientadores e (ex-) estagiários do PECD. Os dados foram analisados segundo a Análise de Conteúdo (Bardin, 1977), seguindo os procedimentos propostos por Bogdan e Biklen (1994) e Lüdke e André (1986).

O PECD foi um programa institucional implantado em 1993 na Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, voltado à formação pedagógica de seus doutorandos, possivelmente futuros professores universitários. Era voltado, predominantemente, a pós-graduandos que não tivessem experiências docentes anteriores. Era voluntário, não contando créditos no cômputo geral das atividades obrigatórias para a integralização do programa de doutorado. O estágio tinha a duração de um semestre, podendo excepcionalmente ser prorrogado por mais um. O número de participantes era limitado, perfazendo um número máximo de 60 estagiários por semestre. Os aprovados no processo seletivo tinham direito a bolsa.

Os estagiários eram incentivados a assumir a docência plena de uma disciplina regular de um curso de graduação, relacionada a sua área de especialização, e responsabilizar-se por ela, sendo suas atividades supervisionadas por um orientador, não necessariamente seu orientador de tese, porém com a necessária autorização deste.

O trabalho era organizado, conduzido e monitorado por uma Comissão Supervisora especialmente designada para esta finalidade, composta por professores, obrigatoriamente doutores, de diferentes institutos da Unicamp.

O programa era estruturado com base na prática orientada dos estagiários e na realização de *workshops* – encontros mensais realizados com todos os participantes do programa para discussão de temas pedagógicos e reflexão sobre a prática realizada, conduzidos por membros da Comissão Supervisora. Nos semestres finais do PECD, foi instituída também uma lista de discussões pela internet (e-mail), utilizada pelos estagiários especialmente para a troca de idéias a respeito de problemas práticos encontrados em seu cotidiano como professores iniciantes.

Como é possível depreender dos textos elaborados quando de sua instituição, a organização do PECD pautou-se por uma compreensão do que seria a universidade, de seu papel, do papel da pós-graduação e da atuação dos professores na graduação, uma compreensão que prioriza a característica de integração entre os diversos elementos que compõe a universidade (ensino, pesquisa, extensão) e que valoriza a formação integral do estudante, seja ele de graduação ou pós-graduação.

A primeira turma do PECD iniciou suas atividades no 1º semestre de 1993, com 24 participantes, envolvendo 10 Unidades de Ensino. A última turma - 1º semestre de 2000 – contou com 63 participantes, envolvendo 19 das 20 Unidades de Ensino da Unicamp. Ao longo desses

anos, 607 doutorandos participaram do Programa, perfazendo um total de 15 grupos.

A impossibilidade de atingir a totalidade dos pós-graduandos da Unicamp foi um dos limites do PECD. O total de 607 estagiários é um número pequeno frente ao contingente de doutores que se titularam na universidade no mesmo período (em média, 530 por semestre). Tal limite, entretanto, dadas as características do programa, a maneira como foi estruturado e seus objetivos, foi um dos fatores primordiais para garantir sua qualidade, o que nos leva a questionar e especular sobre maneiras alternativas de se atingir a um número maior de pós-graduandos, assim como nos alerta para as possíveis conseqüências de um projeto em que a totalidade dos pós-graduandos de uma instituição tenha que ministrar aulas na graduação.

Com a ampliação da demanda e com vistas ao atendimento de normatização da CAPES, o PECD foi substituído, no ano 2000, por um novo programa, denominado PED, (Programa de Estágio Docente) com organização bastante diferenciada do programa aqui analisado.

AVALIAÇÃO DO PECD SEGUNDO SEUS PARTICIPANTES

De modo geral, a estruturação e organização do programa foram sempre consideradas positivas pelos estagiários. É importante ressaltar que na literatura analisada, não foi encontrada referência a uma organização multidisciplinar semelhante em programas de formação de professores universitários, tendo em vista, entre outros fatores, que os programas tendem tradicionalmente a ser descentralizados, sendo coordenados dentro dos próprios institutos/departamentos.

Embora alguns criticassem o fato de os encontros serem realizados com estagiários de diferentes áreas, a diversidade e a aproximação de diferentes realidades, talvez numa oportunidade única proporcionada pelos *workshops*, auxiliou os estagiários a perceber que, apesar de muitos problemas diferentes, muitas coisas se assemelhavam na realização do trabalho de cada um deles, possibilitando uma visão menos fragmentada do trabalho docente e, acreditamos, da própria universidade como um todo.

A instituição da figura do professor orientador foi considerado um dos pontos positivos do PECD. Segundo os relatos, o orientador atuava, fundamentalmente, como um ponto de apoio, uma pessoa a quem o estagiário poderia recorrer para discutir suas preocupações com conteúdo abordado em sala de aula, com a metodologia adotada na condução das aulas e com as relações estabelecidas com os alunos, permitindo maior segurança ao estagiário no desenvolvimento da docência: *“Em cada momento em que senti alguma dificuldade, a troca de experiências com a professora orientadora foi decisiva para que eu pudesse continuar satisfatoriamente com as atividades docentes”* (IFCH, 1998).

O acompanhamento possibilitava, ainda, a reflexão sobre a prática docente, já que o orientador se colocava na posição de um interlocutor privilegiado que acompanhava (e avaliava) o trabalho docente realizado pelo estagiário. Era fundamental, portanto, que o orientador estivesse plenamente consciente da proposta do estágio a fim de que permitisse ao aluno o desenvolvimento de sua prática, o acompanhamento e apoio necessários e o momento de reflexão sobre a docência.

Caso contrário, corria-se o risco de que utilizasse o trabalho do estagiário como um monitor ou auxiliar docente: *“O sucesso [do PECD] depende do real engajamento do orientador no espírito do programa e de o estagiário assumir efetivamente toda a responsabilidade da disciplina”* (FEM, 1998 - orientador).

Segundo os estagiários, o engajamento na docência plena foi um dos pontos mais importantes do Programa. Sem esta oportunidade, poderia ser oferecida ao pós-graduando uma formação inicial que o “alertasse” para alguns pontos relativos à educação superior, no entanto, sua contribuição à formação docente seria limitada. Os resultados da análise mostraram que somente a participação integral na organização e execução da disciplina poderia oferecer ao estagiário a dimensão do processo educacional em sua totalidade. Assim, era importante que o estagiário participasse da atividade docente do modo mais completo possível, assumindo, preferencialmente, a carga horária total da disciplina e participando de todos os momentos de decisão, desde o planejamento até a avaliação final da disciplina.

É indispensável mencionar que, de maneira geral, o trabalho dos estagiários foi avaliado pelos estudantes – e orientadores – como muito bom ou ótimo, sendo as características positivas mais destacadas a dedicação, o interesse, a motivação, o conhecimento, a maior proximidade com a graduação e a possibilidade de renovação proporcionada pelo trabalho do estagiário em uma disciplina ou curso.

Com a finalidade de garantir um espaço de discussão e reflexão (interdisciplinar) da prática realizada, assim como de propiciar aos estagiários contato com conteúdos relativos aos aspectos pedagógicos envolvidos na docência, eram realizados mensalmente workshops destinados à participação de todos os estagiários, abordando temas como planejamento, avaliação, perfil do estudante universitário e (auto-)avaliação do trabalho docente, além de esclarecimentos e troca de idéias e experiências a respeito de dúvidas e problemas ocorridos durante a prática pedagógica.

Poucas foram as críticas ao conteúdo dos encontros, e, na maioria das vezes, diziam respeito à necessidade de ampliação dos tópicos estudados, em especial práticas em sala de aula (avaliação, metodologias alternativas, relacionamento professor-alunos, motivação, etc.). Houve sugestões para que fossem realizadas atividades anteriores ao início do estágio a fim de preparar melhor o estagiário, em especial, para o seu primeiro dia de aula.

A lista eletrônica de discussão promovia a possibilidade de troca de idéias, experiências e o esclarecimento de dúvidas quase ao mesmo tempo em que surgiam, acrescentando, na opinião dos estagiários, mais dinâmica e mais qualidade à interação.

AS APRENDIZAGENS DOS ESTAGIÁRIOS

No que diz respeito à influência do PECD na formação pedagógica dos estagiários, os resultados também foram bastante positivos. De todas, a dimensão didática (referente à prática docente, tendo a ver com os momentos de planejamento, execução, avaliação, entre outros) foi a mais direta e reincidentemente abordada pelos estagiários. Da leitura dos relatórios, foi possível perceber a grande preocupação dos estagiários com o “fazer”, com o modo como conduzir as

aulas, sendo avaliação a temática mais inquietante e que mais gerava dúvidas e reflexões. Foi na dimensão didática que pudemos perceber, também, o maior desenvolvimento dos estagiários.

A análise dos relatórios permitiu-nos constatar o quanto as relações pedagógicas e o fazer pedagógico estão permeados pela dimensão afetiva. Desde o medo inicial, passando pelas relações estabelecidas entre estagiário e alunos até a sensação de ampliação da auto-estima e confiança, o processo educativo revela-se, pelas falas dos estagiários, como permeado por forte conteúdo emotivo. Termos como insegurança, angústia, ansiedade, medo, confiança, prazer, realização, alegria, frustração, entusiasmo e orgulho apareceram com muita frequência nos relatórios. Embora a experiência pudesse ter sido difícil para alguns, em nenhum momento houve depoimentos de repúdio à atividade docente. Em geral, os estagiários sentiram-se felizes e realizados com a experiência de serem docentes, com o reconhecimento dos alunos e com a aprendizagem proporcionada pelo estágio.

Para além das atividades práticas, o programa trouxe aos estagiários diversas oportunidades de discussão de aspectos éticos. A dimensão ética envolvia toda a questão dos “valores” que entram em jogo no processo educativo, incluindo aspectos relativos à justiça e aos professores como modelos de conduta, profissional, científica e pessoal. Embora a temática dos “modelos” tivesse sido muito destacada ao longo dos relatórios, as questões relativas a posturas éticas sobressaíram, estando muito ligadas aos processos avaliativos e a situações diversas em que o professor tinha de se posicionar frente a problemas complexos, de maneira geral envolvendo “julgamentos” (de prioridades, como no caso do planejamento da disciplina, ou dos próprios alunos e suas atitudes, como em casos de “cola”).

A dimensão sócio-política – que diz respeito à compreensão da educação em sua amplitude, englobando o entendimento das políticas sociais e educacionais e a formação do aluno, assim como do próprio professor, para além da habilidade profissional, teórica e técnica – foi a dimensão menos citada ao longo dos relatórios. Em poucos momentos os estagiários fizeram menção a – ou deixaram transparecer em seu texto – mudanças ou aspectos que foram afetados na prática/reflexão no que diz respeito à dimensão social e política da educação. Este, talvez, tenha sido um dos aspectos que o PECD não conseguiu alterar profundamente, pois, pela grande preocupação dos estagiários em resolver seus problemas práticos, poucos demonstravam interesse em discutir temáticas mais abrangentes, mais voltadas à área da educação e sua relação com sociedade, cultura e política.

A partir das análises, pudemos concluir que as principais mudanças percebidas pelos estagiários diziam respeito ao desenvolvimento da habilidade prática. Mesmo no caso de professores licenciados, ou com experiência na educação básica, o PECD veio a acrescentar, pois possibilitou trabalhar as especificidades do ensino superior. A participação no programa permitiu que os estagiários se sentissem mais seguros diante da perspectiva de ingresso na docência e mais confiantes quanto a sua escolha profissional.

Também muito presente nos relatórios foi a referência ao crescimento pessoal propiciado pelo estágio, em especial no que diz respeito ao rompimento de barreiras pessoais como insegurança, medo de falar em público e timidez e ao crescimento intelectual e humano:

“Gostaria de ressaltar os ganhos intelectuais da experiência didática,

(...) os ganhos intelectuais e humanos como docente foram enormes, seja pela necessidade de desenvolver estratégias diferenciadas para cada turma (o que se constitui em um exercício de tolerância, paciência e de estudo contínuo), de conscientização dos problemas globais que existem no conjunto da universidade, do exercício da profissão e da importância do espaço da sala de aula como um dos lugares privilegiados da produção e difusão do conhecimento, atentando-se para o elemento que singulariza esta atividade: a extrema responsabilidade do docente na formação dos alunos que serão futuros profissionais e cidadãos.” (IFCH, 1998)

Ao longo das reuniões foi enfatizada a necessidade de se levar em conta o contexto no qual se ensina (alunos, disciplina, curso e contexto mais amplo em que se insere a aula) e os estagiários, através da prática efetivada, puderam desenvolver a capacidade de balancear atividades e conteúdos de acordo com o interesse dos alunos e, ao mesmo tempo, voltados ao objetivo principal da disciplina.

Os estagiários tiveram, ainda, que aprender a lidar com a variabilidade e imprevisibilidade das situações em sala de aula, o que os levou ao desenvolvimento da habilidade de tomada de decisões e da capacidade de reagir a certas situações de improviso. Percebemos que os estagiários já começavam a se dar conta da dimensão processual da aprendizagem, de que o planejamento, embora essencial, não pode normalmente ser seguido à risca e da influência do contexto (e da heterogeneidade dos alunos) na adequação e condução do conteúdo. Começavam, também, a demonstrar a preocupação com a busca da relação teoria-prática e de metodologias alternativas que ajudassem a contornar problemas como o cansaço e desânimo dos alunos, e uma grande preocupação com a avaliação, não entendendo esta como um processo mecânico de “cobrar do aluno o que foi dado”.

O estagiário começava, assim, a demonstrar mudanças em suas concepções acerca do processo educativo, como um todo, e, mais especificamente, no que diz respeito ao papel do professor (e conseqüentemente do aluno) universitário.

Desmitificar as figuras do professor e do aluno foi outra contribuição do programa. Ao mesmo tempo que o estagiário passava a compreender que o professor não é o detentor de um saber cristalizado e que sua função não é exclusivamente transmitir aos seus alunos esse conjunto de conhecimentos da maneira mais fiel e completa possível, começava a desenvolver, também, uma percepção mais ampla do processo ensino/aprendizagem, já no sentido de uma construção coletiva do conhecimento que tem como *locus* privilegiado (porém não único) a sala de aula, ou seja, a aula passa a não ser mais vista como espaço do professor transmitir seu saber ao aluno, mas como espaço da dúvida e da construção coletiva do saber.

Dessa maneira, os estagiários começavam a ser conscientizados sobre um novo modo de olhar para o processo educativo, possibilitando que alcançassem uma concepção diferenciada do trabalho realizado em sala de aula, do papel a ser desempenhado por alunos e professores, da relação a ser estabelecida entre eles, dos modelos e finalidades das avaliações e a uma nova compreensão (e revisão geral) dos próprios objetivos da educação, para além da formação técnica e para o mercado de trabalho.

Ao instituir a figura do professor-orientador e ao criar a comissão supervisora,

responsável por acompanhar os trabalhos, o PECD, mesmo que indiretamente, incentivava uma dimensão muitas vezes negligenciada da docência no ensino superior: o trabalho coletivo.

Finalmente, cabe destacar as mudanças dos estagiários no que diz respeito à própria compreensão da formação de professores para o ensino superior. Através das discussões possibilitadas pelo PECD, os estagiários puderam se conscientizar de que o crescimento do professor não pode ser entendido como algo imediato, que acontece de um momento para o outro, mas sua formação tem que ser compreendida numa perspectiva processual, contínua. Também passaram a reconhecer, apoiados pela bibliografia discutida nos workshops, a importância de fatores como interesse, dedicação, disponibilidade, bom relacionamento com o aluno, entre outros itens, como características do “bom professor”.

Assim, ao tentarmos compreender em que o PECD mudou as concepções dos estagiários acerca da docência no ensino superior, podemos sugerir que, de maneira geral, uma de suas grandes contribuições tenha sido mostrar que um professor não “nasce feito”, nem se forma ao receber um certificado, mas que, como demais profissionais, o professor está em constante aprimoramento. No contexto do programa, os estagiários puderam apreender que os processos de ensinar e aprender são uma construção coletiva que se dá no dia-a-dia, num processo em que tanto professores como alunos estão, em intercâmbio, aprendendo e se construindo.

Assim, podemos concluir que além da possibilidade do aprimoramento da prática docente, a principal contribuição do PECD foi, de modo geral, conscientizar os estagiários para o fato de que o processo educativo é uma construção constante e coletiva, seja ela voltada à formação do aluno, seja ela voltada à formação do próprio professor:

“Uma das conclusões a que pude chegar é a de que todos os professores deveriam estar sempre estagiando. [o professor] acostuma-se a dar a mesma matéria eternamente, sempre do mesmo jeito, munido de notas de aula amareladas, como se fosse um filme super 8. Uma avaliação constante do professor, bem como uma postura auto-crítica só teriam a acrescentar à formação deste profissional tão importante.” (IMECC, 1999)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada nos permitiu revelar um pouco da aprendizagem propiciada pelo PECD em termos do desenvolvimento pedagógico e pessoal dos estagiários que dele tomaram parte. Embora não possamos desconsiderar a capacidade autodidata dos professores, como salientado por Benedito, Ferrer e Ferreres (1995), é por meio da formação pedagógica do professor que se dá a ele “o tempo, absolutamente indispensável, para ‘pensar’ a educação: seus objetivos, seus meios, seus fins, seus raios de influência, seu envolvimento com a sociedade, seu compromisso com todos os alunos que pela escola passam” (Vasconcelos, 1998), possibilitando superar práticas e crenças assumidas, muitas vezes de modo inconsciente, ainda durante seu próprio processo de formação enquanto aluno.

O conjunto das aprendizagens possibilitadas pelo PECD, assim como o reconhecimento do bom trabalho desenvolvido pelos estagiários, permitem-nos afirmar que mais

que necessários, programas voltados à formação pedagógica do professor universitário são possíveis de serem realizados e capazes de despertar naqueles que o realizam o comprometimento com as questões educacionais. Para tanto, esta formação não pode se limitar aos aspectos didáticos ou metodológicos do fazer docente, devendo englobar as dimensões relativas às questões éticas, afetivas e político-sociais envolvidas na docência. Deve, portanto, fundamentar-se numa concepção de *práxis* educativa e do ensino como uma atividade complexa, que demanda dos professores uma formação que supere o mero desenvolvimento de habilidades técnicas ou, simplesmente, o conhecimento aprofundado de um conteúdo específico de uma área do saber.

A experiência do PECD leva-nos, ainda, a concluir que programas voltados à formação pedagógica do professor universitário poderiam ter na pós-graduação um momento oportuno para acontecer, permitindo ao pós-graduando assimilar gradativamente, desde sua formação inicial, o trabalho com as questões pedagógicas e promover a integração entre ensino e pesquisa em suas atividades.

Porém, tendo em conta que a visão da preparação para a docência no ensino superior como algo desnecessário vem se constituindo historicamente, acreditamos que a busca de uma formação integral, ou o mais integral possível, dos futuros professores universitários, já em nível de pós-graduação deveria estar necessariamente atrelada a mudanças na concepção dos professores já atuantes em nossas universidades (formação continuada), pois é através do corpo docente atualmente em exercício nas instituições de ensino superior que as novas gerações de professores são formadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, L. Análise do conteúdo. Lisboa, Portugal: Edições Setenta, 1977.

BOGDAN, R., BIKLEN, S. Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos, Porto, Portugal: Porto Ed., Coleção Ciências da Educação, 1994.

BENEDITO, A. V, FERRER, V e FERRERES, V. La Formación Universitária a Debate. Barcelona, Publicaciones Universitat de Barcelona, 1995.

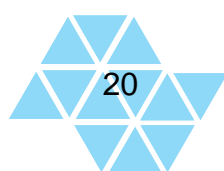
GIMENO SACRISTÁN, J., PÉREZ GÓMEZ, A. I. Compreender e Transformar o Ensino. 4ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

KENNEDY, D. Academic Duty. Cambridge, EUA, Londres, Inglaterra: Harvard University Press, 1997.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO GARCÍA, C. Formação de Professores: para uma mudança educativa. Porto, Portugal: Porto Ed., 1999.

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



PACHANE, G. G. A Importância da Formação Pedagógica para o Professor Universitário: a experiência da Unicamp. 2003 a. 255f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas. Disponível em <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000299007>, acesso 15/02/05.

_____. Formação Pedagógica do Professor Universitário In: Anais do VII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. Águas de Lindóia: Unesp, 2003b. p.1 – 10.

PIMENTA, S.G, ANASTASIOU, L. G. C. Docência no Ensino Superior. São Paulo: Cortez, 2002.
SEROW, R. C. Research and teaching at a research university. Higher Education. v. 40. n. 4. Dec. Reino Unido: Kluwer Academic Publishers, 2000, p. 449-463.

VASCONCELOS, M. L. M. C. Contribuindo para a formação de professores universitários: relatos de experiências. In: MASETTO, M. (org.). Docência na Universidade. Campinas, SP: Papyrus, 1998, p. 77-94.

PROFISSÃO ACADÊMICA E SCHOLARSHIP DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

FILHO, José Camilo dos Santos (UNICAMP E UNOESTE)

A profissão acadêmica, em razão das transformações da universidade no decorrer do século XX, veio passando por uma expansão de tarefas e ao mesmo tempo por uma crise crescente em decorrência de sua vinculação privilegiada à primeira revolução da universidade moderna com a introdução da pesquisa como sua principal função ou missão. A prioridade da pesquisa na universidade levou os docentes a privilegiarem as atividades a ela relacionadas, especialmente em decorrência dos critérios adotados para possibilitar o ingresso, a ascensão e a estabilidade na carreira acadêmica.

No entanto, o reconhecimento da qualidade do trabalho docente em outras atividades da vida universitária e a crescente exigência da sociedade por uma contribuição mais relevante da universidade para a solução de seus problemas prementes levaram à busca de superação da visão tradicional de *scholarship* assumida pela universidade desde o século XIX, embora com matizes diferenciados na Inglaterra, na Alemanha e nos Estados Unidos. Como observou em 1906 Lyman Abbott, um clérigo e editor inglês bem conhecido na época, a universidade inglesa considerou a “*scholarship*” “como um meio de auto-desenvolvimento” – a formação cultural, a formação de aristocratas gentis-homens -, “a universidade alemã considerou-a como “um fim em si mesmo” – a busca do saber por si mesmo, a erudição, a produção de *scholars* -, enquanto a universidade americana considerou a “*scholarship*” “como um equipamento para o serviço” – para os homens ativos de negócios (Rudolph, 1962, p. 356). Se essa realidade acadêmica foi estimulada e valorizada no decorrer da primeira metade do século XX, a partir da Segunda Guerra Mundial as transformações da universidade e do trabalho do docente universitário levaram a uma progressiva incoerência com os critérios de valorização da carreira acadêmica, a um crescente desvalorização da atividade propriamente docente e a uma exigente cobrança social da contribuição da universidade para a solução de seus problemas. Em suma, a universidade estava mudando no decorrer do século XX, mas o reconhecimento da *scholarship* de seus docentes estava restrito ao concebido pela universidade alemã acrescido do enxerto americano. Ou seja, era *scholarship* o trabalho docente na pesquisa e na pós-graduação acadêmica (Graduate School of Arts and Sciences) e nas escolas profissionais pós-graduadas (Graduate Professional Schools - medicina, a partir de 1910 e as demais, no decorrer do século XX, com suas ênfases na pesquisa básica e aplicada).

Foi especialmente este contexto acadêmico e social que levou alguns intelectuais docentes americanos a propor uma revisão do conceito de *scholarship* para fazê-lo incorporar toda a gama de atividades acadêmicas realizadas pelos professores das universidades contemporâneas. A fim de tornar mais clara a relevância e as implicações do conceito de *scholarship* para as

diferentes tarefas do docente e, de modo especial para a atividade docente propriamente dita, apresentamos primeiro o entendimento clássico de *scholarship* e as propostas de expansão deste conceito apresentadas por Boyer (1990) e por Rice (1991; 2002). Em seguida, explicitamos o conceito de *scholarship* da docência e seus componentes básicos. Por último, focalizamos algumas propostas e iniciativas introduzidas por universidades para consolidar a *scholarship* da docência.

CONCEITO E EXPANSÃO DO CONCEITO DE *SCHOLARSHIP*

Scholarship pode ser definida numa variedade de modos, dependendo do propósito da definição. Assim, para uma grande agência de fomento de pesquisa dos Estados Unidos, a *scholarship* é definida como toda atividade de pesquisa crítica e sistemática em algum campo de conhecimento e a disseminação dos resultados para a crítica por pares acadêmicos e pelo público mediante a publicação de relatórios, palestras ou outros modos de divulgação. A *scholarship* também é concebida como detendo três características chaves: deve ser pública, susceptível a revisão crítica e avaliação e acessível para troca e uso por outros membros da comunidade acadêmica (Shulman, 1998).

Essas definições são muito pragmáticas e úteis aos órgãos de fomento à pesquisa na escolha e avaliação de resultados de pesquisa. Contudo, *scholarship* pode ser entendida a partir de dois outros pontos de vista alternativos, mais pertinentes ao contexto intelectual e acadêmico. Shulman (1987) distingue uma *scholarship* polêmica de uma *scholarship* acadêmica. A primeira é uma forma de *scholarship* que promove uma posição particular, especificamente delineada para avançar uma causa e a *scholarship* acadêmica é neutra e não tem um objetivo particular, a não ser a descoberta da verdade. Segundo Nicholls (2004), essa distinção é importante e ajuda a esclarecer a compreensão pouco consensual desse conceito e as ambigüidades e indefinições relacionadas ao conceito de 'scholarship' da docência.

A *scholarship* polêmica tende a pesquisar textos. Ela busca a evidência prioritariamente dentro da própria disciplina e raramente extrapola a disciplina, pois espera encontrar todas as respostas a qualquer questão levantada dentro dos próprios textos disciplinares. Pode-se dizer que a *scholarship* polêmica é introspectiva e relativamente simplística em sua abordagem das questões. Por outro lado, a *scholarship* acadêmica permite a busca de explicações mediante a exploração de todos os ângulos, mas especialmente de áreas externas ao campo imediato.

Baseado fortemente no trabalho anterior de Lynton e Hilma (1987), Shulman (1987) e outros, Boyer publicou em 1990 o relatório *Scholarship Reconsidered* onde abriu um vigoroso debate sobre o trabalho acadêmico do docente universitário e as atividades que são valorizadas para fins de promoção na carreira acadêmica. Com esse relatório, foi um dos primeiros a chamar a atenção para o conceito restrito e unidimensional de 'scholarship' mantido pela profissão acadêmica.

Boyer constata que, embora a comunidade acadêmica tradicionalmente considere os três componentes de seu trabalho - *scholarship* (pesquisa), docência e serviço – como

relacionados, para muitos propósitos ela os trata como separados. Assim, quando um docente é avaliado para promoção, cada um dos três componentes é avaliado separadamente. Boyer considera enganosa essa divisão da vida profissional do acadêmico e entende que este é acima de tudo e talvez exclusivamente um *scholar*. No entanto, defende que a idéia de *scholarship* não está associada apenas à pesquisa e à atividade criativa, mas está incluída em todos os papéis tradicionais de um acadêmico.

Boyer identificou quatro papéis chaves na *scholarship* acadêmica: descoberta, integração, aplicação e docência. interagem dinamicamente, formando um todo independente (Boyer, 1990, p. 25). Eugene Rice (1991), como Boyer, ex-membro da famosa Carnegie Foundation, vê as quatro dimensões da *scholarship* como correspondentes a abordagens distintas da percepção e do processamento do conhecimento – nomeadamente, o avanço, a aplicação, a integração e a representação do conhecimento. Essa proposta de Boyer possibilitou a consideração de *scholarship* num contexto mais amplo, permitindo vê-la como um todo inter-relacionado com componentes distintos e diferentes abordagens do conhecimento.

A primeira forma de *scholarship* de Boyer é a *scholarship* da descoberta, a qual se relaciona à descoberta de novos conhecimentos ou à criação de novas formas artísticas. A *scholarship* da descoberta identifica-se com a missão tradicional da atividade de pesquisa pura, de pesquisa original, de busca do conhecimento por si mesmo, de avanço do conhecimento especializado. Boyer enfatizou que a *scholarship* da descoberta ou da pesquisa é um “processo penetrante de excitação intelectual” mais do que uma simples preocupação com os resultados na forma de novo conhecimento.

A *scholarship* da integração relaciona-se à interpretação dada a novos dados emergentes ou a formas artísticas na medida em que se integram com outros resultados e se comparam com outras criações. A própria expansão da especialização requer novas formas de integração. Sem um contínuo esforço de integração, tem-se a fragmentação. A integração possibilita a articulação entre conhecimentos e modelos de diferentes disciplinas e requer um tipo diferente de abordagem do conhecimento. Há necessidade de *scholars*, com a capacidade de síntese, para buscarem novas relações entre as partes e o todo, relacionarem o passado e o futuro ao presente e deslindarem padrões de significado que não se enquadram na perspectiva disciplinar tradicional. A *scholarship* da integração busca realizar a síntese dos conhecimentos de modos criativos, fazendo a ponte entre campos ou disciplinas e desvendando novos significados para os conhecimentos anteriormente desconectados.

A *scholarship* da aplicação ou da prática é definida como a aplicação do conhecimento aos problemas e situações práticas do mundo real de uma maneira racional. Como uma atividade profissional na prática e no serviço, ela precisa ser avaliada com o rigor semelhante ao da pesquisa e da docência. Mesmo antes de Boyer, Ernest Lynton e Sandra Elman (1987) já haviam mostrado a necessidade de que os novos conhecimentos precisam ser interpretados, disseminados e aplicados à solução dos problemas da sociedade. Na obra *New Priorities for the University*, apelam para uma renovada ênfase na *scholarship* da aplicação, do serviço público ou da prática, a qual inclui o envolvimento do corpo docente “nas aplicações externas do conhecimento

mediante a assistência técnica, análise de política e outras atividades de extensão” (Lynton e Elman, 1987, p. 7). Já existe um reconhecimento emergente da legitimidade de um outro tipo de conhecimento: o conhecimento que se origina da prática. A visão dominante de *scholarship* coloca a pesquisa e a teoria numa posição hierarquicamente superior à prática. Esta tem sido vista como o recipiente passivo do conhecimento desenvolvido. A visão alternativa sugere que em muitos campos aplicados o conhecimento emerge da complexidade e do rigor da prática. Em vez de uma relação hierárquica, essa visão sustenta que teoria e prática são complementares e mutuamente enriquecedoras (Curry, Wergin & associates, 1993). Esta forma de *scholarship* se relaciona mais diretamente com o trabalho do corpo docente das faculdades profissionais.

Finalmente, existe a *scholarship* da docência que, segundo Boyer, tem sua integridade própria, mas está profundamente imbricada com as outras três formas. A ‘*scholarship*’ da docência e do ensino consiste na compreensão da transação ensino-aprendizagem, tanto em relação a seu processo como a seu resultado, e tem três elementos distintos: primeiro, uma *capacidade sinóptica*, ou seja, a habilidade para extrair os aspectos essenciais de um campo de modo a fornecer a ele coerência e significado, para colocar em contexto o que é conhecido e abrir o caminho para conexões a serem feitas entre o cognocente e o conhecido; segundo, o que Shulman (1987) chama de *conhecimento do conteúdo pedagógico*, entendido como a capacidade de representar um conteúdo num modo que transcenda a separação entre substância intelectual e processo didático, geralmente tendo a ver com as metáforas, analogias e experimentos usados; e terceiro, *conhecimento sobre aprendizagem*, resultante das pesquisas sobre como os alunos fazem sentido do que os professores dizem e fazem. Essa concepção de *scholarship* da docência proposta por Boyer sugere que os acadêmicos devem abordar academicamente a docência, refletindo sobre o conhecimento obtido na pesquisa educacional em relação aos contextos particulares nos quais ensinam, enfatizando a importante relação recíproca existente entre teoria e prática e valorizando o conhecimento dos práticos obtido a partir da experiência. Apesar deste esclarecimento básico do conceito de *scholarship* da docência prestado por Boyer, a década de noventa do século XX apresentou um interesse crescente pela noção e re-interpretação deste conceito, levando a entendimentos e implicações não consideradas anteriormente (Kreber, 2002b; Kreber e Cranton, 2000; Trigwell *et al*, 2000).

Esse modelo quadri-dimensional de *scholarship*, desenvolvido por Boyer e Rice, já se tem mostrado contribuição significativa, acessível e altamente produtiva para a reconceptualização de *scholarship*. Atualmente, seu modelo está sendo usado pelo *National Project on Institutional Priorities and Faculty Rewards* para engajar um número de sociedades científicas na formulação de princípios que reconceptualizem a *scholarship* em suas próprias disciplinas (Diamond, 1994). Práticas semelhantes já podem ser encontradas no Canadá e na Austrália (Cunsolo, Elrick e Middleton, 1996; The University of Melbourne, 2002).

Doze anos após a publicação de *Scholarship Reconsidered*, Rice (2002) escreveu um artigo intitulado *Beyond Scholarship Reconsidered*, onde descreveu os desdobramentos ocorridos especialmente na *scholarship* da docência e na *scholarship* da aplicação, renomeada esta última para *scholarship* do engajamento.

A *scholarship* do engajamento agora proposta fundamenta-se nos importantes trabalhos de Ernest Lynton (1995) e Lynton e Driscoll (1999). Essas contribuições aprimoraram a habilidade para documentar e promover o reconhecimento do trabalho docente na aplicação do conhecimento. Ao propor a ‘*scholarship*’ do engajamento, os docentes comprometidos com este trabalho não estão apenas restaurando a “extensão”, como no caso das universidades *land-grant* com suas raízes agrícolas, ou a função de “serviço”. Antes, o que está sendo enfatizado é a colaboração. O ensino e a aprendizagem serão multidirecionais e a competência será partilhada. Isso representa uma reconceptualização básica do envolvimento do corpo docente no trabalho baseado na comunidade e vai requerer um esforço concertado entre disciplinas e setores institucionais.

Isso irá também envolver a participação de membros representativos da comunidade no planejamento e discussão desde o começo.

O trabalho mais recente de Lynton e Driscoll (1999) sobre a *scholarship* do engajamento propõe três componentes, que são paralelos aos três elementos tradicionais do trabalho docente: ensino, pesquisa e serviço. São eles: pedagogia engajada, pesquisa baseada na comunidade e prática colaborativa.

Quanto à pedagogia engajada, observa-se que as dimensões pedagógicas da *scholarship* do engajamento requerem uma abordagem radicalmente diferente do ensino e da aprendizagem. Em pedagogias engajadas, como aprendizagem-serviço e comunidades aprendentes, a aprendizagem efetiva é contextual e social. Nesse novo contexto de ensino-aprendizagem, o corpo docente precisa repensar suas relações com os estudantes e muitas de suas pressuposições fundamentais sobre ensino.

Na pesquisa baseada na comunidade, a *scholarship* do engajamento requer o realinhamento do conhecimento local e cosmopolitano. A pesquisa pura, que é objetiva, abstrata e analítica, é altamente valorizada e tem legitimidade porque pode ser avaliada por pares da comunidade acadêmica, independente de lugar. A pesquisa baseada na comunidade é necessariamente local, enraizada num tempo e contexto particular. Os pares mais competentes poderão ser representantes da comunidade local e não da academia. A pesquisa baseada na comunidade requer competência partilhada e desafia os critérios acadêmicos estabelecidos. Ela também precisa ser colaborativa e requer que a aprendizagem seja multidirecional e não centrada na universidade.

Num momento histórico em que as comunidades locais são desafiadas a aprimorar suas capacidades e as universidades devem demonstrar sua prestação de contas pública, a pesquisa baseada na comunidade é um modo tanto para fortalecer a capacidade da comunidade como para responder à responsabilidade cívica das instituições universitárias. Em contraste com a prática de pesquisa junto à comunidade no passado, na qual os membros da comunidade eram simplesmente “sujeitos passivos” e recipientes passivos da informação, a pesquisa baseada na comunidade ou pesquisa participante, como às vezes é chamada, valoriza a perspectiva da comunidade local e traz para ela cada fase do processo de pesquisa.

O trabalho no terceiro componente da *scholarship* do engajamento – a prática colaborativa – começa por levar em conta seriamente o que Ira Harkavy, da Universidade de Pensylvania, e outros chamaram de Princípio de Noé: “Não mais prêmios para prever a chuva. Prêmios somente para construir a arca”. O foco aqui é nos problemas baseados na comunidade, problemas concretos e quase sempre adiados (Rice, 2002).

SCHOLARSHIP DA DOCÊNCIA

Desde que Boyer (1990) e Rice (1991) introduziram a noção de *scholarship* da docência, seu significado preciso, implicações (Menges e Weimer, 1996) e avaliação (Glassick, Huber e Maeroff, 1997) continuam não plenamente resolvidos. No entanto, durante este período tem aparecido uma crescente literatura sobre o tema procurando esclarecer, expandir, operacionalizar e avaliar a utilidade e aplicação do conceito (Cunsolo, Elrick Middleton e Roy, 1996; Menges e Weimer, 1996; Paulsen e Feldman, 1995; Richlin, 1993). Baseados nessa literatura, dois estudos principais têm tentado recentemente contextualizar a *scholarship* da docência (Trigwell *et al*, 2000; Kreber, 2002b).

Trigwell *et al.* sugerem que há cinco interpretações hierárquicas e qualitativamente diferentes de *scholarship* da docência que vão do que o professor faz para um foco na aprendizagem do aluno. De acordo com Trigwell *et al.*, elas diferem em quatro dimensões: informação, reflexão, comunicação e concepções de ensino. Essas quatro dimensões podem ser assim sumarizadas: a fonte de informação na qual os professores se baseiam, o foco de sua reflexão, a natureza e extensão de sua comunicação de *insights* e suas concepções de ensino e aprendizagem. O modelo formulado sugere que o engajamento em atividades de ordem superior dentro da *scholarship* da docência requer que os acadêmicos: consultem a literatura científica especializada sobre ensino e aprendizagem, focalizem a reflexão nas áreas específicas de sua própria prática, focalizem a docência nos estudantes e na aprendizagem e publiquem os resultados das iniciativas docentes mediante mecanismos de avaliação por pares. Assim, os docentes podem se engajar na *scholarship* da docência em graus variados.

Kreber (2002a) distingue quatro perspectivas sobre a *scholarship* da docência. A primeira é paralela à concepção tradicional de *scholarship* como pesquisa de descoberta. Neste caso, o docente realiza pesquisa e cria produtos visíveis, como artigos, livros e apresentações de conferências sobre ensino (Richlin, 2001). Essa perspectiva é semelhante à visão de *scholarship* da docência proposta por Boyer (1990) e Rice (1991), já explicitadas anteriormente. Para os proponentes desta perspectiva, a efetividade docente é inferida do produto que é criado, sendo este o indicador de *scholarship*. No entanto, esta inferência é mais presumida do que comprovada.

Na segunda perspectiva, a *scholarship* da docência é praticada por docentes excelentes e assim *scholarship* é entendida como excelência, como fica evidenciado por prêmios a docentes ou por avaliações destacadas da docência (Morehead e Shedd, 1996). A pressuposição subjacente a esta perspectiva é que docentes excelentes - assim identificados por avaliações de estudantes ou por avaliações por pares - possuem extenso conhecimento sobre ensino e

aprendizagem. O desenvolvimento da *scholarship* na docência envolve a reflexão docente sobre o conhecimento baseado em pesquisa e sobre o conhecimento baseado em sua própria experiência (Menges e Weimer, 1996). No entanto, possuindo apenas conhecimentos implícitos baseados na experiência, docentes excelentes podem ser incapazes de articular o que fazem em termos educacionais.

Mais recentemente surgiu uma terceira perspectiva que procurou adotar uma abordagem acadêmica da docência mediante a aplicação da teoria e da pesquisa educacional à prática docente (Menges e Weimer, 1996). Aqui uma sabedoria da prática se desenvolve mediante a combinação da reflexão sobre a teoria e a pesquisa e sobre o conhecimento baseado na experiência em relação ao ensino ou docência.

A quarta perspectiva, inspirada na contribuição de Schön, propõe que a *scholarship* da docência se efetiva mediante o conhecimento baseado na experiência do docente. Esse conhecimento tácito sobre problemas e situações concretos não tratados nem resolvidos diretamente pela teoria e pela pesquisa é construído mediante a reflexão sobre a prática cotidiana do trabalho docente. Nesta nova perspectiva epistemológica, é a própria prática acompanhada pela reflexão que é fonte de novos conhecimentos e de solução dos problemas.

Todas as quatro perspectivas trazem uma importante contribuição para a compreensão da *scholarship* da docência. No entanto, a primeira e a segunda perspectiva, ao enfatizarem os resultados ou produtos na forma de publicações ou avaliações da docência, podem estar ignorando o processo pelo qual o docente aprende sobre ensino. Uma concepção de *scholarship* da docência que inclui a demonstração de conhecimento sobre ensino, mas desconsidera o processo como esse conhecimento é adquirido, é válida mas de pouca utilidade para ajudar o docente a desenvolver sua prática (Kreber e Cranton, 2000).

A terceira perspectiva, embora inadvertidamente, implica que a 'scholarship' da docência envolve a reflexão sobre a teoria e a aplicação do trabalho realizado pelos pesquisadores que se especializam em educação como uma disciplina científica. Embora isso seja importante, Kreber e Cranton (2000) sugerem que a *scholarship* da docência também inclui a aquisição de conhecimento sobre ensino mediante a reflexão sobre a prática e a pesquisa sobre o ensino na própria disciplina do docente. De modo semelhante que a primeira perspectiva, esta terceira também está menos preocupada com a questão de como a *scholarship* pode ser demonstrada e avaliada. Kreber e Cranton (2000) defendem que a *scholarship* da docência inclui tanto a contínua aprendizagem sobre ensino como a demonstração de conhecimento sobre ensino. Ambas são de importância crítica para o desenvolvimento e a avaliação do corpo docente.

A última perspectiva, inspirada na epistemologia da prática de Schön, recupera o valor e a importância da prática no processo de criação de novos conhecimentos úteis para a solução de problemas práticos. O nível dos problemas concretos apresenta novidades e características que só de modo genérico e vago são captados pelas grandes teorias. Uma teoria da ação precisa ser construída mediante a reflexão sobre a ação, antes, durante e depois dela. Isso é feito pelo "profissional reflexivo" no cotidiano de suas atividades profissionais. No contexto docente, até mesmo o professor leigo em ciências da educação pode construir um saber docente

baseado na sua experiência e prática docente.

Kreber (2002a) conclui sua síntese dessas diferentes perspectivas de entendimento da *scholarship* da docência, afirmando que “a *scholarship* da docência, apesar de seu longo apelo intuitivo para muitos, até o presente tem sido um conceito que carece de uma definição unificada” (p. 8). Os trabalhos de Trigwell *et al.* (2000) e de Kreber (2002b) sugerem que há necessidade de mais pesquisas no campo da *scholarship* da docência para que esta possa ter um significado claro, distinto e definitivo para a comunidade acadêmica.

EFETIVAÇÃO DA SCHOLARSHIP DA DOCÊNCIA

As ambigüidades ainda remanescentes em relação ao conceito de *scholarship* da docência não têm impedido que ele seja progressivamente instituído nas universidades mediante políticas e práticas efetivas de estímulo e apoio à sua implementação. Esse movimento é particularmente significativo em universidades norte-americanas, canadenses e australianas. Lee Shulman, como novo presidente da Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, em substituição ao falecido Ernest Boyer, vem promovendo iniciativas que estão estimulando e operacionalizando a prática efetiva da *scholarship* da docência nas universidades e nas associações científicas.

No Brasil, pequenas ações governamentais de estímulo à docência universitária tenderam a serem pontuais e não chegaram a induzir nas universidades a cultura da valorização acadêmica da docência. Até o presente, em poucas faculdades foram criados núcleos de apoio e suporte didático aos docentes. Além disso, a criação e consolidação relativamente recente da pós-graduação nas universidades brasileiras levaram os docentes com formação avançada a privilegiarem a pós-graduação e a relegarem a graduação para os docentes mais jovens, menos experientes e menos titulados. Assim, a graduação passou a sofrer crescente desprestígio e desconsideração pelos docentes mais experientes e preparados. Essa dupla situação histórica tem criado uma cultura de desqualificação técnica e de desprestígio social da função docente do profissional acadêmico brasileiro que leciona nos cursos de graduação. Como já constatou Edmundo Coelho (1988), na década de oitenta, constituiu-se dentro das universidades públicas federais brasileiras uma dupla “casta” – o ‘baixo clero’ – formado por docentes da graduação –, e o “alto clero” – constituído pelos docentes da pós-graduação. Estes, valorizados e cercados de privilégios, aqueles, sobrecarregados de aulas e carentes de suporte pedagógico-instrucional.

A relativa precariedade da experiência brasileira em relação à valorização da nova *scholarship* da docência requer que levemos em conta, com mais cuidado, as práticas eficazes e bem sucedidas de universidades do Primeiro Mundo a esse respeito. O aprendizado e a adaptação da experiência alheia ao nosso contexto pode ajudar a acelerar a solução dos problemas de qualidade de nossa educação superior.

Kenneth Zahorski (2002), numa abordagem sinérgica, propõe uma estratégia para criar um programa gestáltico ou holístico de ambiência para o cultivo da *scholarship* da docência e lista alguns benefícios derivados dessa estratégia holística.

A criação de uma cultura acadêmica que nutra e apóie a *scholarship* não é fácil, mas abordada com energia, determinação e sensibilidade, pode ser instalada. Para isso, Zahorski indica alguns pré-requisitos para a criação de tal ambiência. Entre tais pré-requisitos, Zahorski recomenda: (1) Criação de um programa holístico de desenvolvimento docente, o que implica na adoção de uma *gestalt* transformadora que incorpore oportunidades tanto para o desenvolvimento instrucional como para o desenvolvimento organizacional e pessoal; (2) desenvolvimento docente no contexto de uma ambiência institucional que demande o compromisso e a participação de toda a comunidade acadêmica; (3) postura do agente de desenvolvimento docente como antropólogo da organização e como agente de mudança, o que implica na capacidade de compreender e se movimentar nos labirintos da estrutura organizacional da instituição com agilidade e confiança; (4) atuação do programa de desenvolvimento docente do começo ao fim do processo, fornecendo cultivo, orientação e apoio aos docentes; (5) prática da arte do encorajamento, mediante a manifestação de pequenos gestos de encorajamento que reforcem a cultura de apoio à *scholarship* da docência e reenergizem tanto o docente como a instituição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOYER, E. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- CURRY, L. WERGIN, J. F. & Associates. (1993). *Educating professionals: Responding to new expectations for competence and accountability*. San Francisco: Jossey-Bass.
- COELHO, E. (1988). *Sinecura acadêmica: A ética universitária em questão*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais Ltda e Edições Vértice.
- CUNSOLO, J., ELRICK, M.-F. MIDDLETON, A. e ROY, D. (1996). *The scholarship of teaching: A Canadian perspective with examples*. *The Canadian Journal of Higher Education*, 26(1), 35-56.
- DIAMOND, R. M. (1994). *The tough task of reforming the faculty-rewards system*. *Chronicle of Higher Education*, 40 (May), B1-B3.
- GLASSICK, C. E., HUBER, M. T. e MAEROFF, G. I. (1997). *Scholarship Assessed: Evaluation of the professoriate*. San Francisco: Jossey-Bass.
- KREBER, C. (2002^a). *Controversy and consensus on the scholarship of teaching*. *Studies in Higher Education*, 27(2), 151-167.
- KREBER, C. (2002^b). *The scholarship of teaching: A comparison of conceptions held by experts and regular academic staff*. Edmonton; University of Alberta Press.
- KREBER, C. e CRANTON, P. A. (1997). *Teaching as scholarship: A model for instructional development*. *Issues and Inquiry in College Learning and Teaching*, 19(2), 4-13.
- KREBER, C. e CRANTON, P. A. (2000). *Exploring the scholarship of teaching*. *Journal of Higher Education*, 71(4), 476-495.
- LYNTON, E. (1995). *Making a case for professional service*. Washington, DC: American Association for Higher Education.

- LYNTON, E. e ELMAN, S. E. (1987). *New priorities for the university*. San Francisco: Jossey-Bass.
- LYNTON, E. e DRISCOLL, A. (1999). *Making outreach visible: A guide to documenting professional service and outreach*. Washington, DC: American Association for Higher Education.
- MENGES, R. J. e WEIMER, M. (1996). *Teaching on solid ground: Using scholarship to improve practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- MOREHEAD, J.M. e SHEDD, P. J. (1996). Students' interviews. A vital role in the scholarship of teaching. *Innovative Higher Education*, 20(4), 261-269.
- NICHOLLS, G. (2004). Scholarship in teaching as a core professional value: What does this mean to the academic? *Teaching in Higher Education*, 9(1), January, 29-42.
- RICE, R. E. (1991). The new American scholar: Scholarship and the purposes of the university. *Metropolitan Universities Journal*, 1(4), 7-18.
- RICE, R. E. (2002). Beyond Scholarship Reconsidered: Toward an enlarged vision of the scholarly work of faculty members. *New Directions for Teaching and Learning*, No. 90, Summer, 7-17.
- RICHLIN, L. (Ed.) (1993). *Preparing Faculty for the new conceptions of scholarship*. *New Directions for Teaching and Learning*, No. 54. San Francisco: Jossey-Bass.
- RICHLIN, L. (2001). Scholarly teaching and the scholarship of teaching. In: C. Kreber, (Ed.), *Revisiting scholarship: Identifying and implementing the scholarship of teaching*. *New Directions for Teaching and Learning*, No. 86. San Francisco: Jossey-Bass.
- RUDOLPH, F. (1962). *The American College and University: A History*. New York: Vintage Books.
- SHULMAN, L. S. (1987). Knowledge and teaching. *Harvard Educational Review*, 57(4), 1-22.
- SHULMAN, L. S. (1998). Course anatomy: The dissection and analysis of knowledge through teaching. In: P. Hutchings (Ed.), *The course portfolio*. Washington, DC: American Association for Higher Education.
- SINETAR, M. (1998). *The Mentoring Spirit Life lessons on leadership and the art of encouragement*. New York: St. Martin's Press.
- TRIGWELL, K. et al. (2000). Scholarship of teaching: A model. *Higher Education Research and Development*, 19(2), 155-168.
- THE UNIVERSITY OF MELBOURNE (2002). *Nine principles guiding teaching and learning in the University of Melbourne*: Melbourne: The University of Melbourne. <www.cshe.unimelb.edu.au/pdfs/9principles/pdf>
- ZAHORSKI, K. J. (2002). Nurturing scholarship through holistic faculty development: A synergistic approach. *New Directions for Teaching and Learning*, No. 90 (Summer), 29-37.

QUAIS SÃO OS GANHOS E PREJUÍZOS DA ADOÇÃO DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS (PBL) PARA O DOCENTE? UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

RIBEIRO, Luis Roberto C. (PPGE-UFSCar);
MIZUKAMI, Maria da Graça N. (UFSCar / MacKenzie)

INTRODUÇÃO

A educação encontra-se hoje sob grandes pressões, advindas de um mundo em rápida transformação. Este processo de mudanças, derivado em grande parte da recente revolução tecnológica, afeta particularmente o ensino superior, sendo seus efeitos mais visíveis a grande expansão do volume de conhecimentos e a rápida obsolescência de muito daquilo que é ensinado aos alunos durante o período de graduação. Isto, acrescido da instabilidade e competitividade do mercado de trabalho, demanda uma formação profissionalizante que extrapole a mera transmissão de informações técnico-científicas.

Essas pressões transparecem na literatura especializada por meio dos objetivos que indica para o ensino superior. Eles incluem, além da promoção da aquisição de conhecimentos específicos, o desenvolvimento de habilidades e atitudes pautadas na futura atuação dos alunos. Por exemplo, Delors (1999) sugere a promoção da aprendizagem por toda a vida e da capacidade de resolver problemas e tomar decisões. Para o autor, o conhecimento deveria ser ensinado de modo a capacitar os alunos a enfrentarem o inesperado e a incerteza e a modificarem seu desenvolvimento ao longo do tempo. Nesta direção, Bok (1986, p. 13), preocupado com a rápida expansão do conhecimento a ser assimilado pelos alunos durante o período de formação, adverte: “Não podemos nos contentar em ensinar aos estudantes a se lembrar de um corpo fixo de conhecimentos; em vez disso, cumpre-nos ajudá-los a dominar técnicas de resolver problemas e hábitos de aprendizado contínuo”.

Já Atkins, citado por Tynjälä (1999), é mais específico. Defende que as escolas superiores deveriam preparar os alunos para a criação, aplicação e disseminação de conhecimento além do exercício de uma profissão específica. Isto pode ser conseguido, segundo o autor, com currículos que favoreçam a compreensão dos conhecimentos gerais e específicos, o pensamento crítico e conceitual, a integração da teoria à prática, o desenvolvimento de habilidades interpessoais e da capacidade de refletir sobre a própria atuação e a promoção de habilidades de comunicação oral e escrita, de reflexão e aprendizagem a partir de situações práticas.

É possível assumir que a maioria das faculdades e universidades reconheça a importância desses objetivos. No entanto, satisfazê-los coloca um desafio às mesmas: como prover o ensino de um corpo crescente de conhecimentos técnico-científicos e, simultaneamente, favorecer

o desenvolvimento de outros tipos de conhecimentos necessários ao futuro exercício profissional sem sobrecarregar os currículos nem estender os anos de escolarização formal?

A resposta a essa questão não é simples e pode envolver mudanças institucionais, culturais e individuais significativas. Porém, no nível da sala de aula isto pode ser conseguido através da adoção de abordagens educacionais que integrem os vários tipos de conhecimentos, que Zabala (1998) chama de conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais. Dentre estas abordagens há a Aprendizagem Baseada em Problemas ou PBL (*Problem-based Learning*), reconhecida, segundo Savin-Baden (2000), por oferecer aos alunos um meio de aprender conhecimentos e desenvolver habilidades e atitudes valorizadas na vida profissional no contexto curricular, ou seja, sem a necessidade de disciplinas ou cursos especialmente concebidos para este fim.

A Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL)

A PBL é uma abordagem de ensino e aprendizagem colaborativa, construtivista e contextualizada que usa problemas da vida real para iniciar, motivar e focar a construção de conhecimentos. Originada no final dos anos 1960 na escola de medicina da Universidade McMaster (Canadá), a PBL rapidamente expandiu-se para o ensino de outras áreas do conhecimento e para outros níveis educacionais (fundamental e médio).

A PBL fundamenta-se, segundo Schmidt (1993), na idéia em Bruner de que a motivação intrínseca (epistêmica) atua como uma força interna que leva as pessoas a conhecer melhor o mundo e no princípio da aprendizagem autônoma de Dewey, que também ressaltava a importância do aprender em resposta a e em interação com eventos da vida real. A PBL também está pautada no pressuposto de que a aprendizagem não é um processo de recepção, mas de construção de novos conhecimentos (Regehr & Norman, 1996), quer dizer, tem respaldo de resultados de pesquisas que mostram que conhecimentos prévios com relação a um assunto determinam a natureza e a quantidade de informações que serão processadas, além destas precisarem ser elaboradas para que sejam internalizadas pelos alunos. A estas premissas Gijsselaers (1996) acrescenta outras que defendem que a capacidade metacognitiva e fatores sociais têm forte influência sobre a aprendizagem.

O processo PBL

Além de ser empregada em diferentes níveis educacionais e no ensino de diversas disciplinas, a PBL tem sido utilizada em formatos diferentes, a saber: em todo o currículo (modelo original ou híbrido), em disciplinas isoladas em currículos convencionais e em determinados pontos de uma disciplina convencional quando se deseja aprofundar em um dado tópico. Estas diferentes implementações têm em comum o fato de contemplarem o trabalho de alunos em pequenos grupos com problemas da prática (reais ou simulados). A colocação de problemas relevantes à atuação profissional dos alunos antes de os conceitos serem introduzidos – considerada por Barrows (1996, p. 7) como “o núcleo absolutamente irreduzível da aprendizagem baseada em problemas” – é o que distingue a PBL de outras abordagens educacionais ativas, centrados nos alunos, no processo, em problemas etc.

A inversão do binômio teoria-prática do ensino convencional, que ocorre na PBL,

pode ser mais bem visualizada por intermédio de seu processo (Barrows, 2001): (1) apresenta-se um problema aos alunos que, em equipes, organizam suas idéias, tentam solucioná-lo com o conhecimento que possuem, avaliando-o e definindo sua natureza; (2) através de discussão, os alunos levantam questões de aprendizagem (*learning issues*) sobre os aspectos do problema que não compreendem; (3) os alunos priorizam as questões de aprendizagem levantadas pelo grupo e planejam quando, como, onde e por quem estas questões serão investigadas para serem posteriormente partilhadas com o grupo; (4) quando os alunos se reencontram, eles exploram as questões de aprendizagem anteriores, integrando seus novos conhecimentos ao contexto do problema, podendo vir a definir novas questões de aprendizagem à medida que progredem na solução do problema; e (5) depois de terminado o trabalho com o problema, os alunos avaliam a si mesmos e seus pares de modo a desenvolverem habilidades de auto-avaliação e avaliação construtiva de colegas.

A pesquisa sobre a PBL

Desde sua origem os efeitos da PBL têm sido investigados extensivamente. Em consequência disto, há uma vasta gama de estudos sobre a PBL, os quais foram sintetizados por Albanese & Mitchell (1993). Os resultados desta meta-análise mostram que a utilização desta abordagem proporciona ganhos discentes importantes, tais como a promoção de um ambiente de aprendizagem mais flexível e satisfatório e uma atmosfera onde há mais apoio emocional e educacional e mais camaradagem entre os alunos. Consequentemente, os alunos são claramente favoráveis à PBL; preferem-na às abordagens de ensino convencionais quando lhes é permitido escolher entre elas e percebem-na favoravelmente mesmo quando dela participam contra sua vontade. Os alunos PBL ainda consideram positiva sua formação neste ambiente de aprendizagem depois de formados e em posições em que podem observar o desempenho de recém graduados.

Apesar de alguns estudos mostrarem que a aprendizagem de conhecimentos conceituais (principalmente das ciências básicas) na PBL seria igual ou um pouco pior que em modelos convencionais (com o que muitos autores discordam), a maioria deles concorda com ganhos significativos quanto ao desenvolvimento de habilidades e atitudes. Além disso, outros pontos positivos apontam para hábitos de estudo mais eficientes (mais foco, maior dedicação, melhor utilização de recursos educacionais etc.), demonstrando que a PBL promove a aprendizagem autônoma nos alunos.

Com relação aos docentes, a meta-análise de Albanese & Mitchell (1993) indica que os professores, à semelhança dos alunos, consideram a PBL uma abordagem de ensino agradável, embora relatem que lhes tome mais tempo e dificulte o cumprimento do programa. Afora isto, estudos sobre a PBL são menos numerosos com respeito aos ganhos ou prejuízos para os docentes, concentrando-se mais nos efeitos da adoção desta abordagem na formação dos alunos.

OBJETIVOS DA PESQUISA

Este trabalho faz parte de uma pesquisa que busca investigar uma implementação da PBL em disciplinas dentro de currículos convencionais a partir de uma colaboração entre pesquisador e professor. Aqui enfoca a perspectiva do docente participante a respeito da PBL e analisa seus efeitos no desenvolvimento profissional deste docente.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Considerando-se que “as vozes dos alunos, e de certa forma as dos professores, estão amplamente ausentes na literatura sobre a aprendizagem baseada em problemas”, (Savin-Baden, 2000, p. 9), adotou-se uma pesquisa de natureza qualitativa, já que esta busca “compreender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas lhes conferem” (Denzin & Lincoln, 1994, p. 4). Ademais, como sustenta (Merriam, 1988), os estudos de caso desta natureza são especialmente indicados à investigação de práticas e programas inovadores.

A pesquisa ocorreu em três fases: Fase 1 – planejamento no 2º semestre de 2001; Fase 2 – implementação da PBL no 1º semestre de 2002; Fase 3 – segunda implementação no 2º semestre de 2003. Os dados analisados neste trabalho advêm de entrevistas não estruturadas com o docente (Fase 1 e 2) e observação participante de aulas (Fase 1, 2 e 3). A implementação da PBL (Fase 2) deu-se em três disciplinas (um encontro semanal) sobre a Teoria Geral da Administração (TGA) ministradas pelo mesmo docente (doravante referido como Professor) para turmas de graduação e pós-graduação em engenharia de uma universidade pública (centro de pesquisa) do interior do Estado de São Paulo (referida neste trabalho como IES).

A implementação da PBL

O processo PBL empregado na Fase 2 foi semelhante, baseado nos princípios e no processo descritos anteriormente. A abordagem PBL em questão utilizou problemas para motivar e focar a aprendizagem da TGA, explorados pelos alunos em pequenos grupos (4-5 alunos), auto-regulados e facilitados pelo Professor (tutoria flutuante). Os problemas empregados nas três turmas foram concebidos pelo Professor a partir dos conceitos que planejava tratar nos encontros. Poderiam ser caracterizados como narrativas escritas e estruturadas de modo a promover o entendimento de um tópico da TGA selecionado e o desenvolvimento da capacidade de construir conhecimentos e trabalhar colaborativamente. Em grande parte dos problemas os alunos assumiam papéis da vida real em contextos reais, ainda que simulados. Na Fase 2 introduziu-se um problema por aula/semana, que era trabalhado de modo que um ciclo do processo PBL começava na segunda metade de uma aula e terminava na primeira metade da aula seguinte.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A PBL obteve uma avaliação positiva do Professor, o que coincide com pesquisas sobre esta abordagem (Albanese & Mitchell, 1993). A razão apontada pelo Professor foi o fato de a

PBL corresponder às suas concepções sobre ensino superior (objetivos, função da universidade etc.) e de suas atividades se assemelharem a sua atuação docente na IES (pesquisa e orientação). Esta apreciação positiva concorda com Huberman (1973), que sustenta que haveria maior aceitação das mudanças educacionais quando estas satisfazem as necessidades específicas dos docentes.

O Professor também se referiu à capacidade de a PBL tornar a aprendizagem mais agradável e as aulas mais dinâmicas e prazerosas para ambos, docente e alunos. Ele considerou as aulas com esta abordagem únicas e intelectualmente desafiadoras: *Como que o professor consegue dar dez anos a mesma disciplina na forma expositiva? Que motivação tem?! O professor também precisa se sentir motivado. [A PBL] motiva neste sentido: são sempre aspectos diferentes que algum aluno olhou...* Isto pode concorrer para a adoção da PBL, segundo Hargreaves *et al.* (2002, p. 149), uma vez que toda mudança educacional deveria ser “construída e sustentada de tal forma que faça com que a parte intelectual e emocional do trabalho [docente] seja divertida, ao contrário de ser cansativa e exaustiva”.

Entretanto, o fato de a PBL desafiar intelectualmente os docentes pode também ser visto como uma causa potencial de resistência à abordagem, segundo o Professor, uma vez que a abordagem aumentaria a imprevisibilidade da aula. Posto que esta é uma característica do trabalho docente, independentemente da abordagem adotada (Tardif, 2002), a imprevisibilidade causada pela PBL aparece na fala do Professor com respeito a dois aspectos: perda de controle em termos de cumprimento de um programa: *[Na PBL] o professor fica em uma situação, não diria ruim, mas numa situação onde as coisas podem acontecer muito mais livremente... O que poderíamos chamar de imprevisto em termos do planejamento,* e vulnerabilidade quanto a assuntos levantados em sala de aula: *[Na PBL há] os imprevistos que você tem que trabalhar na hora. Você tem que lidar com estes imprevistos de conhecimento. Você nem pensou e pá! [O aluno] te pega ali.*

Para o Professor, essa imprevisibilidade era agravada pela natureza daquilo que ensinava, já que *o sujeito da biologia, por exemplo, vai ter muito menos interferência externa de outros conhecimentos das pessoas do que quando você trabalha com administração, porque o cara vem lá com auto-ajuda, religião...* De qualquer forma, esta percepção de aumento da imprevisibilidade pode estar na raiz dos receios docentes e da resistência à PBL citados na literatura. Parece que a PBL põe à prova o que os professores deveriam saber e realizar e é provável que lhes cause grande desconforto psíquico e, conseqüentemente, resistência, visto que está intimamente relacionado à maneira como concebem sua identidade profissional (Huberman, 1973).

Já a preocupação do Professor quanto à cobertura dos conteúdos programados para a disciplina, comum na PBL (Albanese & Mitchell, 1993), é colocada por Gallagher & Stepien (1998) entre os dez obstáculos apontados por docentes à mudança de suas práticas de sala de aula. Uma preocupação legítima, já que as abordagens de aprendizagem cooperativa, nas quais a PBL se inclui, não priorizam o cumprimento de um programa, mas o desenvolvimento de habilidades de análise, síntese, avaliação e pensamento crítico (Herreid, 1988). De fato, Albanese & Mitchell (1993) indicam a existência de algumas lacunas no conhecimento dos profissionais que estudaram por meio da PBL, atribuídas por Herreid (1988) tanto à imprevisibilidade quanto à

dificuldade de conceber problemas que contemplem todos os conteúdos propostos pelo currículo. Porém, este autor crê ser mais importante objetivar o desenvolvimento das habilidades de aprendizagem de ordem superior, uma vez que a maioria das lacunas pode ser remediada por meio de estudo autônomo, workshops, cursos de especialização etc.

O receio, apontado pelo Professor, de ser colocado em uma situação em que teria que admitir o desconhecimento de algum conceito ou fato também parece ser comum na PBL. Powell (2000), por exemplo, relata o aumento da vulnerabilidade docente, sustentando que esta abordagem testaria os professores quando, por exemplo, os alunos levantam perguntas inesperadas ou cujas respostas extrapolam sua área de especialidade (expertise). Todavia, nesta implementação esta percepção de vulnerabilidade poderia ser questionada e explicada por uma combinação de aspectos institucionais, culturais e individuais observados na Fase 1. Poderia ser atribuída à cultura positivista da IES, à concepção vigente do professor como detentor de conhecimento, à avaliação de competência docente pautada no domínio de conhecimentos específicos, à internalização de uma autoridade indisputável da parte dos engenheiros-professores etc.

De qualquer forma, as percepções de perda de controle e vulnerabilidade poderiam impedir a adoção da PBL porque os professores, segundo Huberman (1973, p. 63), “resistem em particular a todas as mudanças que lhes deixem menos autoridade sobre a classe ou sobre cada um dos alunos que a compõem”. Watson & Groh (2001) também sustentam que pode ser difícil para os docentes – mesmo para aqueles que acreditam que uma mudança para a PBL seja pedagogicamente sólida e desejável – entregar aos alunos um pouco que seja da responsabilidade pela aprendizagem.

Paralelamente ao aumento da imprevisibilidade, o Professor também relatou o aumento do tempo dedicado às disciplinas, confirmando a meta-análise de Albanese & Mitchell (1993). Isto ocorreu devido à sua necessidade de conceber os problemas, de corrigir os relatórios, escrever comentários aos alunos, computar as notas/conceitos das avaliações (suas e as dos alunos) e refletir sobre os erros e acertos dos grupos de modo a dar feedback à turma durante os encontros. Todavia, este aumento de tempo deve ser relativizado, já que muitas destas atividades são, idealmente, incumbências docentes em quaisquer abordagens educacionais. Assim, o aumento da carga de trabalho aparenta estar mais relacionado com o formato da PBL adotado (com apresentação de um novo problema a cada semana), que, entre outras coisas, acabava gerando muitas avaliações.

De forma geral a PBL parece não só ter aumentado o tempo de dedicação à disciplina da parte do Professor, mas o fez de modo constante e cerceou sua liberdade para administrá-lo. Esta constância foi devida ao fato de que parece ser difícil fazer um planejamento antecipado e definitivo nesta abordagem. Apesar do trabalho realizado na Fase 1, o Professor teve que rever alguns aspectos da implementação de forma a atingir os objetivos colocados para a disciplina e a responder às disfunções apontadas pelos alunos nas avaliações sobre o processo durante o semestre. Assim, ao contrário do que comumente se atribui a abordagens de aprendizagem ativa, o papel do Professor não foi diminuído. Houve, sim, um redimensionamento da atuação docente

quanto aos condicionantes do ensino, ou seja, os associados à transmissão da matéria e aqueles relativos à gestão das interações na sala de aula (Tardif, 2002).

É possível que a PBL tenha diminuído a atuação do Professor com relação à transmissão de conhecimentos em sala de aula, mas não fora dela, devido à necessidade de correção de relatórios e (re)concepção de problemas. Tampouco o fez com respeito aos condicionantes relativos à gestão das interações em sala de aula. A PBL parece ter demandado mais liderança da parte do Professor quanto à gestão das ações desencadeadas pelos alunos, à gestão do processo, à motivação dos alunos, à resolução de conflitos nos grupos etc. O aumento da carga de trabalho do Professor devido ao (re)planejamento constante e à correção cuidadosa dos trabalhos dos alunos pôde ser confirmado pelas observações feitas na Fase 3. Nesta implementação da abordagem, ao invés de corrigir (com *feedback* escrito) os relatórios dos alunos como fazia na Fase 2, o Professor delegou esta atividade a um monitor da disciplina (aluno de pós-graduação participante de programa institucional).

Além de aumentar o tempo de dedicação do docente, esse (re)planejamento contínuo parecia ser contrário à forma como o Professor costumava planejar suas disciplinas e preparar suas aulas (Fase 1): durante as férias escolares precedentes. Em um sentido mais amplo, isto também estava em conflito com a ordem burocrática da IES. Thurler (2001, p. 28) sustenta que na burocracia da maioria das instituições de ensino os parâmetros gestionários seriam decididos antes do início do semestre/ano, “a seguir, a máquina gira ‘sozinha’ até as grandes férias seguintes, com apenas alguns ajustes”. Ademais, parece que esse (re)planejamento contínuo dificultaria o que Giddens *apud* Tardif (2002) chama de ‘rotinização’, ou seja, a redução das situações relacionadas ao ensino a esquemas regulares de ação, o que permitiria, por exemplo, aos docentes da IES concentrarem-se em outras atividades, tal como a pesquisa.

Por outro lado, a PBL aparenta ter cerceado a autonomia do docente com relação à administração do tempo fora da sala de aula. A abordagem dificultava o adiamento de tarefas (e.g., correção de relatórios e planejamento) e conflitava com aspectos externos às disciplinas (compromissos acadêmicos e problemas pessoais), que parecem ser mais facilmente acomodados em um modelo convencional de ensino. Nesta direção, é possível também assumir que a pontualidade e a presença dos docentes nas aulas PBL também sejam mais imprescindíveis que nas convencionais. Embora não tenha ocorrido nas aulas observadas, pode-se imaginar que a ausência e a conseqüente substituição do docente responsável pela disciplina representariam uma ruptura mais séria na PBL que nas aulas expositivas, nas quais pode ser mais fácil a substituição do docente por outro docente, por mídias ou pela leitura individual de textos/livros.

Esses efeitos da PBL sobre o tempo e a carga de trabalho do Professor indicam a importância deste aspecto em implementações da abordagem (Cavanaugh, 2001), especialmente em universidades que realizam pesquisa como a IES, onde o trabalho docente inclui além do ensino, a coordenação de cursos, a pesquisa, a participação em congressos e bancas, a orientação de alunos de pós-graduação, entre outros compromissos. Este aspecto da abordagem também é relevante na medida em que, como crê Huberman (1973, p. 11), “o fator crítico, ao que parece, não é a natureza nem as possibilidades que [uma inovação] oferece para aprimorar o aprendizado,

mas sim a idéia que o adotante faz das mudanças que será pessoalmente obrigado a efetuar”.

A despeito desses obstáculos e da curta duração da implementação, a forma como a PBL foi implementada parece ter concorrido para o desenvolvimento profissional do docente, contribuindo para que o Professor modificasse algumas de suas concepções sobre o ensino, o que pôde ser atestado pelo fato de ter utilizado um problema por quinzena na implementação da abordagem na Fase 3, demonstrando menos preocupação com o cumprimento de um programa. Ademais, a PBL parece ter contribuído para o processo reflexivo do Professor (Schön, 1983), que foi potencializado pelo fato de tê-la empregado em três disciplinas simultaneamente: *Acho que vou aprender rapidamente a metodologia já que estou aplicando ela em três disciplinas. Olha o exemplo do problema que foi modificado de ontem para hoje...* Esse processo de reflexão também levou o Professor a modificar o formato dos relatórios várias vezes para acomodar suas observações sobre o desempenho dos alunos e o *feedback* dos mesmos.

Sobretudo, a PBL parece ter concorrido para o aprimoramento de muitos dos componentes da base de conhecimento da docência (Shulman, 1987) do Professor. A necessidade de estabelecer objetivos da disciplina para além dos conhecimentos conceituais, encorajou-o a refletir sobre o currículo, o programa, as diretrizes e o contexto educacional. Foi observado que os conflitos entre as demandas da abordagem e as características do contexto parecem também ter ajudado o desenvolvimento destes conhecimentos essenciais à prática docente.

Nessa direção, as atividades da PBL (e.g., as avaliações, os relatórios, as apresentações dos grupos e as discussões em sala de aula) podem ter promovido o desenvolvimento docente no que concerne o conhecimento dos alunos. Para o Professor, estas atividades estimularam o conhecimento dos alunos quanto aos seus interesses: *Eu acho que [a PBL] permite que você conheça o aluno no sentido de seus desejos e suas intenções... O que mais interessa a ele naquele assunto? O que gostaria de ver? O que chamou atenção para ele?, e em termos de seus processos cognitivos: O que a PBL permite muito é ver como o aluno processa a informação... a forma de raciocínio talvez. Não o raciocínio no sentido muito estreito, mas no sentido mais largo. Você vê como ele pensa as organizações, como ele expressa certos valores...*

O conhecimento pedagógico do conteúdo – a forma como o professor combina seu conhecimento do conteúdo com os outros conhecimentos (e.g., conhecimento pedagógico geral, conhecimento dos alunos e conhecimento do contexto) de modo a aperfeiçoar a aprendizagem dos alunos (Shulman, 1987) – aparenta igualmente ter sido incentivado, como mostram os seguintes excertos: *Eu acho que as habilidades colocadas pelos autores [PBL] são gerais... de um processo de conhecimento, mas quais são as específicas do processo de conhecimento de Teoria das Organizações [TGA]? Talvez não fuja muito, mas tenha alguma ênfase para lá ou para cá e Daqui para frente eu vou ficar atento a que habilidades, que dinâmicas de grupo são próprias à teoria das organizações. Claro, acho que tem um conjunto comum, um processo comum a todos, mas aí conforme [o conteúdo]... É evidente, não é?*

O segundo excerto também mostra um efeito interessante da PBL sobre o desenvolvimento profissional do Professor, o fato de ter encorajado sua aprendizagem contínua: *Só este semestre me despertou para essas coisas. Eu vou precisar ler um pouco sobre habilidades*

e o legal para a minha disciplina [seriam] habilidades aplicadas à teoria das organizações. Eu vou estar atento agora, porque provavelmente isto me passava despercebido. No entanto, para o Professor esta disposição para o aprimoramento contínuo da prática docente parece estar mais direcionada a uma melhor atuação na PBL que para o alcance de conhecimentos profundos em educação: *Passei vinte anos dedicado aos conhecimentos [administração]... Quer dizer, o que esta metodologia vai me ajudar a pensar é que eu agora vou precisar ser... Talvez não vá ser um especialista como sou nos conhecimentos, mas ter um bom conhecimento sobre habilidades...*, o que corroboraria Tardif (2002, p. 209), para quem o docente “não quer conhecer, mas agir e fazer, e, se procura conhecer, é para melhor agir e fazer”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A despeito dificuldades enfrentadas nesta experiência com a PBL e os prejuízos apontados pelo docente participante (i.e., redução do controle sobre o programa, aumento da vulnerabilidade, aumento e cerceamento do tempo de dedicação ao ensino), os resultados sugerem que, ao menos na forma como foi implementada, a abordagem parece contribuir para o desenvolvimento profissional docente: um ganho pouco explorado pela literatura especializada. Um ganho significativo na medida em que poucos professores universitários advêm diretamente de bacharelados e pós-graduações com nenhuma ou pouco conteúdo didático-pedagógico.

As atividades inerentes à PBL, tais como as avaliações da aula/processo feitas pelos alunos e o maior número de oportunidades de avaliação do desempenho discente promovem a constante reflexão docente e a conseqüente necessidade de correções de curso. Neste sentido, a PBL funcionaria como um catalisador para o desenvolvimento profissional do docente universitário, apesar de não pretender substituir a formação pedagógica inicial ou continuada nem responder a todos os aspectos desse processo sabidamente complexo.

A PBL também parece facilitar a pesquisa sobre as concepções e as práticas docentes por meio das situações e dilemas que ela coloca ao docente e das decisões por ele tomadas para solucioná-los. No entanto, o maior ganho para o docente advindo do uso da PBL é sua capacidade de injetar um novo alento ao processo de ensino-aprendizagem, para docentes e alunos, mesmo em implementações parciais, quer dizer, em disciplinas isoladas em currículos convencionais, como sugerem as palavras do Professor:

O ganho em termos da dinâmica, da participação, das idéias livres, tudo aquilo que a gente imagina que a educação seja realmente. Eu acho que a liberdade para mim é uma questão muito importante. [...] Então imagino um sistema deste em que a gente dê assim numa disciplina de forma isolada e quem está disciplinado em um outro [sistema convencional] por 11, 15 anos... Que bacana que é ver eles [alunos]... Eu acho que em determinados momentos a gente fica emocionado. [...] Eu ficava [emocionado] de ver em certos grupos... Eles discutindo ali com afinco, com profundidade. E você vê que eles estão sérios. Que aprendizado você quer melhor do que isto do

que cinco pessoas discutindo a fundo um problema até com certa paixão? Você vê eles defendendo, mas com seriedade! Eles não estavam brincando... O homem é livre para discutir... Quer dizer, provocar isto, eu acho que me emocionou...

REFERÊNCIAS

- Albanese, M. A.; Mitchell, S. Problem-based learning: a review of literature on its outcomes and implementation issues. *Academic Medicine*, v. 68, n. 1, p. 52-81, 1993.
- Barrows, H. S. Problem-based learning (PBL). Southern Illinois University PBL Site. Disponível em: <<http://www.pbli.org/pbl>>. Acesso em: 16 jun. 2001.
- Barrows, H. S. Problem-based learning in medicine and beyond: a brief overview. In: Wilkerson, L.; Gijsselaers, W. H. (eds.). *Bringing problem-based learning to higher education: theory and practice*. San Francisco: Jossey-Bass, 1996, p. 3-12.
- Bok, D. *Ensino Superior*. Rio de Janeiro: Editora Forense-Universitária, 1986.
- Cavanaugh, J. C. Make it so: administrative support of problem-based learning. In: Allen, D. E. et al. (eds.). *The power of problem-based learning*. Sterling: Stylus, 2001, p. 69-68.
- Delors, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez/UNESCO, 1999.
- Denzin, N. K.; Lincoln, Y. S. Entering the field of qualitative research. In: Denzin, N. K.; Lincoln, Y. S. (eds.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage, 1994, p. 1-17.
- Gallagher, S. A.; Stepien, W. J. Content acquisition in problem-based learning: depth versus breadth in American Studies. In: Fogarty, R. (ed.). *Problem-based learning: a collection of articles*. Arlington Heights: Skylight, 1998, 51-71.
- Gijsselaers, W. H. Connecting problem-based practices with educational theory. In: Wilkerson, L.; Gijsselaers, W. H. (eds.). *Bringing problem-based learning to higher education: theory and practice*. San Francisco: Jossey-Bass, 1996, p. 13-21.
- Hargreaves, A.; Earl, L.; Moore, S.; Manning, S. *Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- Herreid, C. F. Why isn't cooperative learning used to teach science? *BioScience*, v. 48, n. 7, p. 553-559, 1998.
- Huberman, M. *Como se realizam as mudanças em educação: subsídios para o estudo do problema da inovação*. São Paulo: Cultrix, 1973.
- Merriam, S. B. *Case study research in education: a qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1988.
- Powell, P. From classical to project-led education. In: Pouzada, A. S. (ed.). *Project based learning: project-led education and group learning*. Guimarães: Editora da Universidade do Minho, 2000, p. 11-40.
- Regehr, G.; Norman, G. R. Issues in cognitive psychology: implications for professional education. *Academic Medicine*, v. 71, n. 9, p. 988-1001, 1996.
- Savin-Baden, M. *Problem-based learning in higher education: untold stories*. Buckingham: Open University Press, 2000.

Schmidt, H. G. Foundations of problem-based learning: some explanatory notes. *Medical Education*, v. 27, p. 422-432, 1993.

Schön, D. A. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Harper Collins, 1983.

Shulman, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Educational Review*, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

Tardif, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

Thurler, M. G. *Inovar no interior da escola*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

Tynjälä, P. Towards expert knowledge? A comparison between a constructivist and a traditional learning environment in the university. *International Journal of Educational Research*, v. 31, p. 357-442, 1999.

Watson, G. H.; Groh, S. E. Faculty mentoring faculty. In: Duch, B. J. et al. (eds.). *The power of problem-based learning*. Sterling: Stylus, 2001, p. 13-25.

Zabala, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

O INÍCIO DA DOCÊNCIA DE UMA PROFESSORA CONSIDERADA BEM SUCEDIDA: APONTAMENTOS A PARTIR DE RELATOS ORAIS

DINIZ, Juliane Aparecida Ribeiro; MARIANO, André Luiz Sena;
TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli (PPGE/UFSCar)

INTRODUÇÃO

Os estudos, de caráter qualitativo, sobre histórias e relatos orais de vida dos professores, são uma vertente de pesquisa que busca, por meio da (auto)biografia, dar voz e vez aos professores, através de um olhar sobre sua vida e a sua pessoa, a fim de proporcionar reflexões sobre a (auto)formação e a formação de novos educadores.

Assim, trabalhar com relatos e histórias de vida é trazer à tona discussões sobre temáticas, questões, indagações e dimensões da vida social e da história pessoal que extrapolam os cânones e preocupações convencionais da academia.

Não se trata de fazer um estudo necessariamente no tempo pretérito, mas também no presente, no tempo contemporâneo. Trata-se, ainda, de dar importância a aspectos que academicamente parecem não dispor dessa importância, como por exemplo, o afeto. Por meio dos relatos, sobretudo o oral, viabilizam-se conhecimentos que falam sobre as imagens, os saberes e os fazeres, conhecimentos que falam das identidades assumidas e transformadas que vão se colocando na vida pessoal e profissional.

Deste modo, buscando conhecer a história de uma professora que muito contribuiu com a educação no cenário brasileiro, destacamos, neste trabalho, sua história de vida pessoal e profissional por meio de narrativa oral, privilegiando os aspectos referentes ao seu início de carreira.

O QUE É HISTÓRIA DE VIDA

O recurso metodológico do relato e da história oral de vida tem sido bastante utilizado na atualidade a partir do estudo de narrações de vida de diversos professores, bem como suas relações no ambiente sociocultural. Percebe-se que as experiências e *o estilo de vida do professor dentro e fora da escola, as suas identidades e culturas ocultas têm impacto sobre os modelos de ensino e sobre a prática educativa* (Goodson, 1992, p. 72).

Durante muito tempo, a formação dos docentes esteve baseada no modelo de racionalidade técnica, o qual visava formar o professor para aplicar técnicas, metodologias e teorias prontas – sem questionamentos ou reflexões –, subestimava os saberes práticos e ignorava a realidade única de cada ambiente escolar. Neste modelo pouco se pesquisava a prática pedagógica e, tão pouco, a história de vida dos professores, porque se considerava a carreira docente como desprovida de subjetividade.

Nas últimas décadas, este modelo da racionalidade técnica tem sido amplamente questionado, embora não superado, e em seu lugar tem-se defendido o paradigma da racionalidade prática na formação dos professores. Modelo em que os saberes práticos e a experiência profissional

passam a ser considerados como conhecimentos importantes para a formação dos profissionais da educação.

Este modelo da racionalidade prática percebe o processo de formação do professor como contínuo e o próprio docente sujeito ativo de seu desenvolvimento profissional. Consideram-se nesta formação os *saberes e as competências docentes como resultados não só da formação profissional e do exercício da docência, mas também de aprendizagens realizadas ao longo da vida, dentro e fora da escola* (MIZUKAMI *et. al.*, 2002, p. 31). Assim, podemos dizer que o desenvolvimento profissional do docente envolve valores, ideais, afetos, crenças, experiências, interesses e práticas sociais, profissionais e políticas.

Dessa forma, o recurso metodológico das histórias de vida e do relato oral dos professores é adotado como um caminho importante e significativo para a compreensão e descrição do percurso e desenvolvimento profissional dos docentes, possibilitando, deste modo, a geração de novos conhecimentos sobre a formação de professores.

Podemos dizer que a escolha deste assunto para esse texto deve-se ao fato de acreditarmos que só é possível construir um conhecimento pedagógico científico e um ensino de qualidade, na medida em que se tem

“um olhar mais centrado sobre os professores, sobre as suas vidas e os seus projetos, sobre as suas crenças e atitudes, sobre os seus valores e ideais”, não ignorando as “dimensões pessoais e profissionais do trabalho docente” (NÓVOA, 1995, p. 32).

RELATO ORAL E HISTÓRIA DE VIDA: OPÇÕES METODOLÓGICAS

De acordo com Queiroz (1988), trabalhar com História e Relatos de Vida é colocar a imperativa necessidade de ver os sujeitos participantes da pesquisa como seres sociais, seres de memória, de cultura e de história. Contudo, trabalhar com História de Vida demanda um longo tempo, certamente contando com várias sessões de entrevistas, porque nesta modalidade o entrevistado pode discorrer mais livremente sobre a sua vida, não tendo a sua narração cerceada pelo pesquisador.

Por outro lado, nos relatos orais

A obediência do narrador é patente, o pesquisador tem as rédeas nas mãos. A entrevista pode se esgotar num só encontro, os depoimentos podem ser muito curtos, residindo aqui uma de suas grandes diferenças (do relato, acrescentamos) para com as histórias de vida (Queiroz, 1988, p.21).

Destarte, nosso intento foi retomar, por meio dos relatos orais, os aspectos da vida pessoal e profissional de uma professora bem sucedida. Para isso, adotamos, também, a perspectiva da autobiografia, na qual o entrevistado narra sua própria existência por meio da palavra oral. E por que oral? Porque, como nos alerta Queiroz (1988), o oral é a maior fonte humana de conservação e difusão do saber, a palavra é uma das mais antigas técnicas para a difusão do conhecimento.

Assim, utilizando a forma mais antiga e mais difundida de coleta de dados orais – a entrevista –, buscamos registrar a experiência de um só indivíduo, outra importante marca do recurso metodológico de História de Vida. Para Moita (1992), cada história, cada percurso, cada processo de formação envolve trocas, experiências, interações sociais, aprendizagens e é, essencialmente, único e singular. Para a autora, se não se considerar a singularidade inerente a cada caso, não se pode efetuar nenhuma generalização, uma vez que as histórias de vida não podem ser consideradas como verdades absolutas.

Fizemos, então, um estudo de um caso por entender que o percurso de nossa entrevistada é singular, não podendo servir como parâmetro para outros casos. Entretanto, como afirmam André & Lüdke (1986), o estudo de caso é assim chamado por se acreditar que seu resultado, embora se reporte a um contexto específico de pesquisa, pode ser útil para entender casos semelhantes.

Tendo, assim, como foco conhecer a História de Vida de um professora universitária considerada bem sucedida, através de seus relatos orais, procuramos responder à seguinte questão:

Como uma professora universitária, considerada bem sucedida, que atingiu o grau mais elevado da carreira acadêmica, se recorda do seu início de profissão e como ela vê as contribuições das diferentes instâncias de formação pelas quais passou para o seu percurso profissional?

Em função das opções feitas, para responder a essa questão, usamos a entrevista com procedimento de pesquisa. Nossa conversa/entrevista com a professora deu-se em uma única sessão e foi usado um roteiro semi-estruturado. O relato oral da entrevistada foi guiado pelo interesse do pesquisador em conhecer o que ela tinha a dizer sobre o tema de pesquisa, a formação inicial de professores, com ênfase na sua própria inserção profissional.

Alguns resultados dessa investigação são apresentados a seguir.

CONHECENDO A PROFESSORA PARTICIPANTE

Nossa entrevistada, que aqui chamaremos de Professora Beatriz¹, tinha à época da realização deste trabalho, 56 anos de idade. Fez Curso Normal² e Pedagogia e começou sua carreira no magistério em 1968, como professora eventual no ensino fundamental e médio, quando ainda cursava a graduação.

Iniciou o mestrado em uma instituição do Estado de São Paulo, na área de Psicologia da Educação, em 1971, mas, trancou o curso antes de completar o primeiro ano porque, no final desse ano, conseguiu uma bolsa de estudos num programa de ensino na Alemanha, ficando lá até 1974, estudando no setor de mídia e educação. Como não havia terminado o mestrado em Psicologia da Educação – não queria retomá-lo por não se identificar mais com a proposta do curso – e como o curso feito na Alemanha não tinha equivalência aqui no Brasil, optou, quando da sua volta, por prestar outra seleção em uma instituição do Rio de Janeiro. Instituição, esta, onde também realizou seu Doutorado, terminando-o em 1983.

Ingressou no magistério do Ensino Superior em 1975, em uma instituição privada, localizada na cidade do Rio de Janeiro, enquanto ainda cursava o mestrado. Em 1981, ingressou em uma universidade pública do interior do Estado de São Paulo, mediante aprovação em um concurso público para Professor Assistente, ministrando a disciplina *Medidas Educacionais* na graduação e no mestrado. Permanecendo nessa instituição até o ano de 2004, quando saiu em virtude da aposentadoria.

Fez concurso em 1991 para professora titular da disciplina 'Formação de Professores' do Programa de Pós-Graduação em Educação. No ano de 1993, saiu para fazer pós-doutoramento na Santa Clara University, com bolsa da FAPESP.

Além de sua experiência docente, foi chefe de departamento por seis anos, tendo ajudado a criar o departamento ao qual estava vinculada quando da realização da entrevista; foi coordenadora do curso de pós-graduação em Educação, deu aulas no Projeto Alfa (um convênio com a Universidade de Salamanca - Espanha) e foi representante do departamento de Educação na associação de docentes da universidade.

À época da entrevista, a professora Beatriz, após aposentar-se da instituição em que trabalhou por mais de vinte anos, encontrava-se trabalhando em outra universidade pública do Estado de São Paulo, em um novo momento de iniciação à docência.

CONHECENDO ASPECTOS DA HISTÓRIA DE VIDA DE BEATRIZ

A partir desse momento, apresentaremos os dados coletados durante a entrevista, sobre a trajetória de vida e de formação de nossa entrevistada. Procuramos absorver de seu relato toda a riqueza de sua experiência pessoal e profissional, a fim de que possam servir ao objetivo de gerar novos conhecimentos que auxiliem a formação de novos educadores. Entretanto, tendo em vista os limites deste trabalho, focalizaremos os pontos referentes ao seu início de carreira, e também, sobre o seu atual momento, uma vez que está iniciando a carreira em outra instituição.

O início da carreira

Todo o exercício profissional implica um período de iniciação no qual, geralmente, os mais experientes transmitem seu arcabouço teórico aos mais novos. No caso da docência, considera-se iniciante um professor com até cinco anos de exercício profissional (Tardif, 2002; Veenman, 1988; Gonçalves, 1995; Huberman, 1995). Nesse período, ele sofre o que a literatura (por exemplo, Veenman) chama de *choque da realidade*.

A literatura sobre o início da profissão docente caracteriza este momento como traumático, marcado por aprendizagens intensas. Huberman (1995) coloca que nesse período o professor se defronta com dois sentimentos: a sobrevivência, que se caracteriza pela luta em não desistir da profissão ao se deparar com todas as adversidades, e a descoberta, que se caracteriza pelo fato de sentir-se um profissional, de descobrir-se enquanto profissional. Para este autor, é o segundo sentimento que permite a permanência do professor na profissão, superando o primeiro.

Este sentimento não parece ter tomado conta de nossa entrevistada. Quando questionada sobre o *choque da realidade*, Beatriz disse que não viveu esse momento, ressaltando que teve um início de carreira tranquilo e questionou a literatura que trata deste tema.

Eu diria que foi tranquilo, não tive nada desses 'estremiliques', essas coisas toda.

Bom eu diria que o único choque da realidade que eu tive foi quando eu estava substituindo a professora (...) e eu preparei uma aula e dei a aula em 10 minutos, e aí ficaram mais 40 minutos sem eu saber o que fazer. Daí eu recuperei tudo e eu me lembro só desse exemplo. Mas, não me lembro de ter tido dificuldades maiores. A minha estratégia era: eu tenho que dar aula disso, eu vou estudar isso. E aparentemente, eu tinha um relacionamento razoável com as turmas, então, dava pra você ter manejo. Não foi sofrido, nem a parte que eu trabalhei com ensino fundamental e médio, nem na Universidade. Não foi sofrido!

O valor que atribui ao conhecimento do o quê ensinar e a facilidade do relacionamento interpessoal podem ter ajudado no enfrentamento desse momento inicial da docência. Percebemos, então, a partir do excerto acima, que a entrada dos professores na carreira e o que eles vivenciam neste início dependem de seus conhecimentos, de suas experiências de vida, do modelo 'funcional' que está vivenciando. Acrescenta Marcelo García (1999): dos contextos históricos e sociais e do ambiente em que viveu seu início profissional.

Ademais, contando com a experiência de alguém que já orientou trabalhos de pós-graduação e escreveu artigos sobre o início da docência, ela considerou, ao ser questionada acerca do choque da realidade, que

Então! Eu não sei se isso são choques, sabe por quê? O curso já te prepara pra enfrentar esse tipo de realidade, pra mim o que é choque se resume a um aspecto muito específico no grau que eu tenho de domínio do conhecimento específico que eu vou trabalhar. (grifo dos autores)

Acerca da expressão cunhada por Veenman (1988), acrescenta:

Então, esse choque da realidade é genérico. Pra mim, ele tem que ser qualificado. E também serve como desculpa, pois se não tá dando certo é porque eu não estou preparada para a realidade.

Em consonância às idéias da professora Beatriz, é possível verificar que nos dias atuais, e tendo em vista as políticas educacionais estabelecidas pelos órgãos governamentais, se está a atribuir aos cursos de formação inicial um papel maior que aquele que eles podem cumprir. Entretanto, eles não estão isentos de crítica e têm necessidade urgente de serem alterados quanto às suas prioridades e organização.

A este respeito, coloca a entrevistada:

E os cursos de formação pelo menos deveriam trabalhar no sentido de mostrar a importância do professor ter clareza disso. Eu não sei se o choque é de 'Ah! Nossa! Eu não sabia que era assim!' Eu acho que é por aí as coisas, não acho tão dramático.

Zeichner (apud Mizukami et al., 2002), no que tange a este assunto, elucida que não se pode esperar que os cursos de formação inicial funcionem como panacéia para toda a carreira de um professor, que dura em média 30 anos, pois o que eles podem fazer é, no máximo, preparar os alunos para começarem a ensinar. E nesse aspecto, a indicação da professora é muito importante: devem explicitar as características do período de iniciação e não apenas formar para atuar em contextos idealizados.

Deste modo, tendo em vista o depoimento sobre o seu início de carreira e suas considerações acerca da necessidade de melhor explicitar o que é o choque do real, parece importante questionar: Considerando as fases propostas por Huberman (1995), no ciclo de vida profissional dos professores, será que elas são lineares e estanques? Será que estão presentes na iniciação profissional de todos os professores?

Neste sentido, considera a entrevistada:

O problema do professor iniciante é justamente esse, essa barca de conhecimento que é limitada e não tem outro jeito de não ser limitada; é mesmo, porque é a partir do exercício do magistério que ele vai começar ampliar.

Quando questionada sobre o seu início na docência no ensino superior, que poderia, pelas características diferenciadas de atuação que apresenta com relação aos demais níveis de ensino, podendo ser considerada, portanto, uma nova iniciação, Beatriz também não menciona ter passado pelo choque. Marcelo García (1999), no que se refere a esse assunto, considera que a cada vez que o professor troca de nível de ensino ou mesmo de instituição **pode** sofrer com o choque, o que não corresponde ao caso de nossa entrevistada.

Acerca do seu ingresso na instituição em que trabalhou durante vinte e três anos, considera que seu início foi tumultuado, porém, não decorrente de um choque, e sim de momentos conturbados na sua vida pessoal e do fato de cursar doutorado em uma instituição localizada em outro estado. Coloca, ainda, as dificuldades oriundas da falta de estrutura do curso, pelo fato de ser novo, assim como da universidade, obrigando-a, por exemplo, a ministrar aulas na casa de uma aluna que se encontrava em licença gestante.

Não me relacionei muito com as pessoas no 1º e no 2º ano que eu estava aqui, porque como eu estava passando por alguns problemas pessoais e tinha que terminar o doutorado, eu fiquei muito mais confinada, porque os espaços que eu tinha, eu ficava com a tese... Então, eu diria que eu socializei muito pouco.

Ao falar do início da carreira em uma outra instituição, depois de decorridos mais de trinta (30) anos de profissão, novamente colocou em xeque o *choque do real*.

Quando eu entrei na Unesp, eu tive que reaprender tudo de novo. Choque da realidade eu não tive! Eu tive que entender contextos diferentes. Acho que isso é muito diferente do choque da realidade.

Tal fala parece sugerir que existe uma diferença entre aprendizagem e socialização em novos contextos e o *choque do real*, tal como citado na literatura.

Beatriz dá a entender, também, que aposentadoria por tempo de serviço não é sinal de *desinvestimento* ou desânimo com a carreira profissional, pois mesmo recém aposentada, está atuando em uma nova instituição pública do Estado de São Paulo, com aprovação em concurso, aprendendo muitas coisas novas.

Em contrapartida, em sua fala consideramos que as dificuldades que caracterizam esse início de carreira – uso do tempo de aula que ela citou anteriormente, por exemplo - são superadas ao longo do exercício de se aprender a ser professora e que empecilhos não acontecem somente no começo da profissão, mas em qualquer uma das suas fases, como ela nos relata abaixo:

(...) eu trabalhava na Pedagogia durante muito tempo com essa disciplina Didática 4, até que eu achava que estava super segura, até que eu peguei uma turma que eu não conseguia Plano A, Plano B, Plano C, Plano D, nada. E era uma turma só de gente loira, a maior parte era loira, daí eu descobri que tem um problema cultural na gente que você não está acostumada com uma classe loira, você está acostumada com uma classe muito mais misturada e mais pro lado do moreno. Sério! Então, eu não discriminava em termos de saber quem era quem das loiras. Era muito gozado! Era uma sala grande e eu não discriminava as loiras. Daí, que num dava nada certo, até que um dia eu usei uma estratégia de desespero e daí deu certo. Mas, demorou uns dois meses para eu conseguir fazer alguma coisa com a turma. Isso tem uns 5 ou 6 anos, pra gente ver que a gente não tem certeza das coisas e era uma disciplina que eu já ministrava fazia tempo.

Temos, no excerto acima, a clara tese de que o processo de aprendizagem profissional da docência, como defendido por Mizukami et al. (2002), não tem um fim estabelecido *a priori*. Independentemente do tempo de profissão que se tenha, todos os dias o professor é submetido a aprendizagens intensas, o que torna sua profissão um verdadeiro e constante processo de aprender para ensinar e aprender a ensinar. Para Gonçalves (1992), esses momentos de crise são necessários e enriquecedores, pois são eles que preparam e motivam os momentos de progresso.

Por fim, ao ser questionada sobre quais aprendizagens foram proporcionadas pelas várias disciplinas ministradas, bem como o contato com os mais variados tipos de alunos, Beatriz coloca:

Eu acho que está tudo muito relacionado. Não sei lhe dizer se eu contribuí, se elas contribuíram, ou se os alunos contribuíram. Acho que é um processo muito interativo. E é bom dar disciplinas diferentes, porque você aprende.

Neste sentido, verifica-se que a profissão docente não se constitui de dimensões fragmentadas que podem perfeitamente ser separadas. O que se percebe é que os vários *locus* de formação e atuação do professor se imbricam para dar configuração à sua identidade profissional. Como aventa Moita (1992), não há uma unidimensionalidade na profissão docente, não há o sobrepujar de uma dimensão da vida do professor sobre a outra. O que há são papéis que em determinados momentos da vida têm um caráter dominante, mas não são exclusivos. Para a

autora, todos os contextos nos quais atua e se insere a formação são agentes de sua formação.

ALGUMAS PALAVRAS FINAIS

Conhecer aspectos do percurso profissional construído por Beatriz, **nos inícios** de sua carreira, foi uma experiência singular. Isto contribuiu para que realizássemos discussões interessantes e produtivas acerca da formação e da trajetória profissional de docentes. Não pretendemos, entretanto, esgotar o assunto em apenas este estudo, bem como considerarmos que a História de Vida da entrevistada se deu a conhecer apenas em determinados (poucos) aspectos.

Por meio desta pesquisa, constatamos o quão é rico o recurso metodológico dos relatos orais para buscarmos informações sobre histórias de vida de professores considerados bem sucedidos, como uma possível contribuição para a formação de outros docentes.

Observamos que *falar de si pode restaurar o sentimento de domínio de sua própria vida, da mesma forma que pode recuperar a integralidade de sua personalidade* (Catani, 2000, p. 40) e servir como rica fonte de conhecimento e exemplo para futuros professores.

Percebemos, outrossim, que um professor não se forma apenas pelas vias acadêmicas, ou seja, através de cursos de formação inicial e continuada. Porém que, sobretudo, se forma pelas inúmeras relações inter-pessoais e profissionais estabelecidas, pelas experiências cotidianas, pelo ambiente familiar e pela convergência entre a teoria e a prática pedagógica. Acreditamos que tal consideração é fundamental para a análise do processo de formação de outros docentes.

Notamos, também, que a teoria de Huberman (1992) sobre a vida profissional de um professor ser um processo contínuo e não apenas uma série de acontecimentos desconectados, é corroborada pelo relato oral de vida da professora entrevistada. Todas as suas expectativas estiveram, de forma direta ou não, relacionadas e influenciaram no seu jeito de ser professora.

Destaca-se, nesse processo, o movimento ininterrupto de aprendizagem, em diferentes instâncias profissionais, mencionadas por Beatriz na entrevista. A professora não teve receio de enfrentar os desafios que lhe foram colocados pela profissão e isso certamente enriqueceu seu percurso pessoal e profissional.

Contudo, além de observarmos alguns aspectos pertinentes na tese de Huberman (1995), constatamos que outros podem ser questionados. Haveria, necessariamente, um choque da realidade no início da profissão? Se sim, o que isso significa? Neste sentido, os aspectos levantados pelo depoimento da professora entrevistada indicam a necessidade de melhor definir o que seria esse sentimento de choque e em quais circunstâncias e contextos ocorre.

Enfim, percebemos que além dos muitos dados propiciados por este estudo nas áreas em que a professora possui experiência – tanto como pesquisadora, como orientadora e

responsável por cargos administrativos –, a sua história profissional construiu-se com seriedade, competência e rigor acadêmico. Esse é, sem dúvida, um exemplo ético a ser seguido por todos os professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli & LÜDKE, Menga. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

CATANI, Denice Bárbara et al. História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação. In: _____ (orgs.) Docência, memória e gênero: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras, 2000, p. 13-46.

GONÇALVES, José Alberto M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, António (org.) Vidas de professores. Portugal: Porto, 1992, p. 141-169.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (org.) Vidas de professores. Portugal: Porto, 1992, p. 63-78.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores In: NÓVOA, A. (org.) Vidas de professores. Portugal: Porto, 1992, p. 31-61.

MARCELO GARCÍA, Carlos. Formação de Professores – Para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. (et al). Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação. São Carlos: EDUFSCar, 2002.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, António (org.) Vidas de professores. Portugal: Porto, 1992, p. 111-140.

NÓVOA, António. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, Ivani C. A. (org.). A Pesquisa em Educação e as Transformações do Conhecimento. Campinas: Papyrus, 1995, p. 29-41.

QUEIRÓZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: SIMSON, Olga R. M. Experimentos com histórias de vida: Itália – Brasil. São Paulo: Vértice, 1988.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 2ª ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2002.

VEENMAN, S. El Proceso de llegar a ser profesor: una análisis de la formación inicial. In: VILLA, Aurélio (coord.). Perspectivas y Problemas de la función docente. Madrid: Narcea, 1988.

NOTA

¹ Nome fictício atribuído a fim de garantir o sigilo sobre a identidade da professora participante.

² Normal é a modalidade do curso técnico, em nível de segundo grau, destinado à formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

FORMADORES DA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA: UMA REALIDADE

HARUNA, Luiz Hiroaki (Universidade de Taubaté – UNITAU)

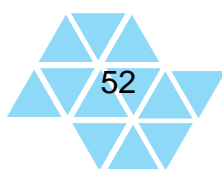
INTRODUÇÃO

No Brasil, a expansão do Ensino Superior forçou os professores a atualizarem a formação pessoal. Segundo informes do Censo do Ensino Superior (INEP/MEC de 2003) existem 254.153 professores com grau de formação diversificada: Doutorado (54.489 professores: 21,50%), Mestrado (89.288 professores: 35,10%), Especialização (74.714 professores: 29,39%), Graduação (35.641 professores: 14,02%) e Sem-Graduação (23 professores: 0,009%), exercendo funções diversificadas.

A realidade da formação dos formadores de professores não é calcada no ensino, isso implica distorções no desenvolvimento de um trabalho voltado para as questões humanas da formação. Pensa-se o modelo de sua formação baseado na pesquisa e concentrado nas exigências do seu plano de carreira nas instituições, como a própria exigência governamental para o credenciamento de universidades, centrando as qualificações estabelecidas na pós-graduação *stricto sensu*. Conforme orientação de sua especificidade, o Mestrado e o Doutorado estão organizados a partir de uma especialização em um determinado conhecimento e na capacitação para a pesquisa.

Nos cursos de formação de professores, o melhor seria contar com profissionais que tivessem experiência em escolas, dividindo o espaço entre o estabelecimento de ensino e a função de formadores, o que certamente os diferenciaria de outros profissionais de ensino. Algumas Instituições podem correr riscos quando contratam professores somente baseados nas titulações que possuem ou possuíram na área específica. Apesar do formador apresentado na pesquisa não possuir experiência na Educação Básica, seria um ponto positivo aproveitar seus conhecimentos como especialista na área de alta tecnologia no sentido de trazer contribuições para a formação do Professor de Matemática. Isso é importante quando se escolhe um professor, mas há de se considerar também sua trajetória na área do ensino: quem forma Professores de Matemática precisa ter experiência com ensinar Matemática e com alguns diferentes níveis de ensino. Assim, o que deveria ser adequado? Como aproveitar este tipo formador? Altet, Paquay, Perrenoud, (2003a, p. 10), comentam que na área de formação de professores há menos estranhos, no entanto hoje também ocorre esta mudança na área dos formadores de Professores de Matemática. Segundo esta pesquisa, pessoas que não são da área da Educação, mas com titulação elevada, estão “formando” os futuros professores da Matemática:

Na formação de professores, há menos estranhos em casa. A



esmagadora maioria dos que formam os professores ainda provém do mundo dos professores. Ensinaram, ou ainda ensinam, em escola, em colégio ou em liceu, dividindo-se entre seu estabelecimento de ensino e suas funções de formadores. Desse ponto de vista, a heterogeneidade é menor do que, por exemplo, em uma instituição que forma assistentes sociais, onde os profissionais desse ofício convivem com juristas, sociólogos, psicólogos, economistas, médicos, filósofos, os quais oferecem, cada um, algum saber de referência considerado útil para a prática.

Com a presença de formadores de áreas diferentes da Educação, com titulação elevada, criam-se distorções na formação inicial do futuro Professor de Matemática, o que vem tornando necessária a implementação de uma formação continuada que sirva de apoio ao aluno licenciado. Muitos desses formadores de professores realizam atividades de pesquisa laboratorial em outras instituições, considerando assim a instituição de formação uma “residência secundária” pelas seguintes razões:

alguns, vindos do mundo universitário, dedicam à formação de professores apenas algumas horas que complementam seu posto principal;

alguns, vindos de institutos de pesquisa específicos, dedicam-se à formação de professores depois de sua aposentadoria;

alguns são, antes de tudo, professores de escola, de colégio e participam apenas em tempo parcial das ações de formação;

alguns, embora tenham-se tornado formadores em tempo integral e estejam legitimados por seu passado de professor de escola, de colégio, estão distantes da realidade educacional.

Diante disso, não podemos encarar o ofício de formador de professores como uma carreira constituída no decorrer do exercício da prática docente, nem como uma função identificada e homogênea. É necessário um trabalho em conjunto da Instituição do Ensino Superior em questão, do formador de Professor de Matemática e das políticas públicas da formação de professores, visando a atingir um objetivo comum na transformação de um ofício constituído em uma profissão, entendido como transformação de uma prática desinteressada e ocasional em uma prática comprometida e profissional. Segundo Altet, Paquay, Perrenoud, (2003a, p. 11):

O próprio título de “formador de professores” é ambíguo. Nem sempre corresponde àquilo que está inscrito nos documentos administrativos, que falam de professor, metodologista, encarregado de curso, psicopedagogo, didata. Ainda que os professores sejam adultos, os formadores de professores não se consideram nem são considerados como formadores de adultos e não participam da cultura desenvolvida no mundo das empresas ou em outras administrações públicas.

Assim, a formação dos Professores de Matemática, que está presente neste projeto, esboça o retrato ambíguo de uma personagem-modelo, designada, com poder importante, uma personagem com uma especialização disciplinar e cuja legitimidade se ancora na prática, quando há.

A formação desse profissional efetua-se no local de trabalho, ou seja, na formação do futuro Professor de Matemática durante o desenrolar das atividades dirigidas e programadas. Os formadores aparecem conforme a ação das necessidades das instituições e da demanda de operacionalidade necessária. Segundo Altet, Paquay, Perrenoud, (2003a, p. 31):

Caricaturando, o formador de professores é um autodidata em potencial e em aceleração. Beneficia-se da experiência dos membros da equipe. Uma experiência geralmente transmitida sob o signo da modelização e da atividade em situação real. Ele se especializa, faz leituras, pesquisas, experiências nas classes. Constrói sua prática de formador simultaneamente às suas atividades no âmbito do serviço, que pode ser mais ou menos pródigo em tempo e possibilidades de formação.

Tornar, porém, um profissional experiente em formador de Professores de Matemática seria um modelo caracterizado pela situação empírica: a aprendizagem do principiante não passa pela formalização de saberes e de saber-fazer, mas sim pela exemplaridade de situações às quais ele tem acesso no campo, pela análise de suas próprias tentativas em meio real e pelos conselhos que lhe são dados por conselheiros selecionados. Nesse contexto de formação, o que se considera como fundamento da competência do professor é a quantidade e a qualidade da experiência que ele possui: quantidade porque se trata de um profissional comprovado, apesar de o ser em outra área de conhecimento; qualidade porque o fato de ser escolhido por sua hierarquia atesta que se trata de um modelo aprovado (Pepel, 2003).

Segundo Tardif *et al*, (1998), fazer com que o ensino passe do estatuto de *ofício* ao de *profissão* não é uma reivindicação dos próprios professores e sim dos formadores universitários. Isso significa uma falta de objetividade em oficializar uma profissão de formador de professores universitários por não haver consenso entre os diversos tipos de formadores encontrados nas Instituições de Ensino Superior.

Em certos sistemas educacionais, afirma-se explicitamente que o formador não é senão um parceiro, um colega de trabalho que possui algum conhecimento, e que ele continua sendo fundamentalmente professor que presta serviço a seus colegas e pode ser chamado a voltar às “fileiras”, seja por falta de utilidade onde ele está, seja para se “voltar a beber da fonte”, seja, ainda, para deixar o lugar a outros.

Segundo Altet, Paquay, Perrenoud, (2003b, p. 237), as culturas dos formadores variam: cultura disciplinar de saberes a ensinar, para alguns; cultura de pesquisa universitária em ciências humanas, em formação de adultos ou em didática profissional, para outros; ou, ainda, cultura construída à mercê da experiência, às vezes solitária, sem formação de formador nem referências precisas a padrões e saberes de formação.

Então os professores formadores de Professores de Matemática desta pesquisa necessitam estar conscientes da importância das próprias atitudes como formadores e buscar através da formação pessoal e profissional o caminho da educação; apesar de se tratar, para alguns, de uma área desconhecida, necessitam de um trabalho integrado com os seus pares para constituir uma formação para o futuro Professor de Matemática.

Podemos ainda ressaltar, segundo Altet, Paquay, Perrenoud, (2003b, p.240), as competências específicas aos formadores de professores que estão em construção:

o próprio exercício da função de formador constrói uma parte dessas competências por autodidatismo, por leituras pessoais em Ciências da Educação, mas, sobretudo, pela ação, pela aplicação concreta de dispositivos de formação e pela conscientização que se segue;

são freqüentemente citadas a título de experiência formadoras:

a análise de situações de formação reais (ou simuladas) ou a análise de práticas de formadores;

a supervisão (o aconselhamento) ou a intervenção de seqüências de formação, as interações entre formadores, as entrevistas de explicitação.

Assinalam-se o distanciamento e a reflexão sem os quais a experiência não basta.

reafirma-se também o papel das interações entre formadores. A constituição de redes de formadores, coletivizando suas experiências e formalizando-as, parece ser uma alavanca essencial de co-formação e contribui para a constituição de um corpo de formadores profissionais;

a realização de projetos ou de pesquisas em parceria parece ser um outro elemento favorável à profissionalização. É também pela prática da pesquisa em educação que se constroem os saberes próprios aos formadores;

finalmente, a aplicação de uma estratégia e de dispositivos de formação de formadores favorece a constituição de saberes profissionais próprios a essa função e oportuniza sua profissionalização.

Do professor universitário não se exige uma inserção no campo das ciências humanas e sociais, as quais ciências lhe poderiam fornecer os instrumentos para a compreensão de sua tarefa como educador. Segundo Cunha, (2000, p. 46), ao mesmo tempo em que, através de seus cursos de Licenciatura, afirma haver um conhecimento específico, próprio para o exercício da profissão docente e legitimado por ela na diplomação, nega a existência desse saber quando se trata de seus próprios professores da Licenciatura. Por isso, é necessário fazer reflexões sobre a situação em que vivemos na Licenciatura, em que há um esgotamento do modelo da racionalidade técnica que presidiu a ciência moderna. O interessante é que esse fato surgiu no ambiente das ciências exatas, em que o modelo assim chamado positivista encontrou espaço de contestação.

Como as Licenciaturas, na grande maioria, são estruturadas com base no modelo científico e disciplinar calcado na “racionalidade técnica”, pressupõe que o conhecimento profissional, o mais sólido, é uma aplicação de teorias científicas à solução de problemas técnicos. O modelo produz a idéia de que primeiro é preciso adquirir os conhecimentos das ciências básicas e aplicadas para depois poder aplicá-los à prática, a qual, por sua vez, é tomada como se fosse um problema técnico. Da mesma forma, os conteúdos se esvaziam ou só restam alguns conteúdos que se adaptam mal às exigências da prática, do mesmo modo que as metodologias e as técnicas não dão conta de resolver os problemas do ensino e da prática. A questão, no entanto, é que, na prática, o conhecimento profissional em ação se constrói em consonância com as condições dinâmicas e mutáveis da prática docente, caracteriza-se pela complexidade, incerteza, instabilidade, não-unicidade das situações e por conflitos de interesses e valores.

Muitos dos formadores envolvidos na pesquisa enfatizam a “prática” como instância de formação em oposição à “teoria” desenvolvida na Universidade. A prática, nesse sentido, refere-se ao exercício da docência propriamente dito, que pode ser posterior à formação inicial ou até mesmo anterior a ela. Aqui, no entanto, vamos nos deter na análise da formação prática que é realizada no exercício da docência, como formador de Professor de Matemática.

O professor universitário, para construir a sua profissionalidade, precisa recorrer a saberes da prática e da teoria. A prática cada vez mais vem sendo valorizada como um espaço de construção de saberes, quer na formação dos professores, quer na aprendizagem dos alunos e dos formadores de professores.

Pimenta, Anastasiou, Cavallet, (2003, p.271), salientam que o aperfeiçoamento da docência universitária exige uma integração de saberes complementares e também que “diante dos novos desafios para a docência, o domínio restrito de uma área científica do conhecimento não é suficiente. O professor deve desenvolver também um saber pedagógico e um saber político. Este possibilita ao docente, pela ação educativa, a construção de consciência, numa sociedade globalizada, complexa e contraditória. Conscientes, docentes e discentes fazem-se sujeitos da educação. O saber-fazer pedagógico, por sua vez, possibilita ao educando a apreensão e a contextualização do conhecimento científico elaborado”.

Balzan (1999, p. 186) considera que o professor universitário foi definido como o único profissional de formação superior do qual nada era exigido para ingresso na carreira, quer em termos de preparação específica, quer em termos de experiências prévias.

O informe do Censo do Ensino Superior no Brasil (INEP/MEC – 2003) mostra o regime de trabalho desenvolvido pelos 254.153 professores e destaca que 73,70% dos professores em Tempo Integral estão presentes nas instituições públicas, enquanto que 93,35% trabalham como Horistas nas Instituições privadas. Mas, de modo geral, o regime de trabalho se apresenta da seguinte forma: Tempo Integral, 96.326 professores (35,83%); Tempo Parcial, 62.470 professores (23,23%) e Horistas, 110.020 professores (40,92%). Isso mostra as distorções entre o regime de dedicação de trabalho do professor na Instituição Pública e nas Instituições Privadas.

Segundo informe publicado pela Pró-Reitoria de Administração da Universidade pesquisada, o regime de trabalho desenvolvido pelos 12 professores da Licenciatura em Matemática se apresenta da seguinte forma: Tempo Integral, 4 professores (33,33%); Tempo Parcial, 3 professores (25%) e Horistas, 5 professores (41,66%). Esses dados revelam que os Doutores são os profissionais que apresentam tempo integral e parcial de dedicação aos trabalhos na Universidade, enquanto os horistas são os professores que trabalham na Universidade e tiveram, ou têm, algum contato com a Educação Básica.

A falta de compromisso com a docência, por considerável parcela dos professores universitários que atuam em tempo integral e por aqueles com regime de trabalho horista, é constatada freqüentemente: se parte dos primeiros considera a docência apenas como uma carga a suportar, isto é, tempo perdido que poderiam estar dedicando à pesquisa, os últimos vêem na docência um simples “bico”, ou um título, que lhes permite alcançar melhores posições nas carreiras profissionais específicas.

Assim, o formador de Professor de Matemática, que é retratado nesta pesquisa, necessita estar consciente das conseqüências dessa falta de preparação e da falta de comprometimento com a docência; lembrar-se do desencanto dos estudantes universitários em relação ao seu curso e da alienação de professores em relação às disciplinas que ministram, às quais não atribuem qualquer significado, bem como da falta de relação com o contexto político-econômico e social em que seu curso está inserido.

Para apresentar este tipo de comprometimento com a docência, é necessário construir algumas competências no contexto profissional. Esse discurso esteve sempre presente na formação profissional em geral, incluindo a formação de professores, sendo mobilizado com sentidos muito diversos, nem sempre claros ou clarificadores. Por isso, é necessário estabelecer uma distinção entre competência e qualificação.

Segundo Canário, (2001, p. 37), qualificação remete-nos para a obtenção de títulos acadêmicos, diplomas, graus, certificados, que constituem uma garantia de prévia aquisição dos saberes requeridos por situações de trabalho específicas, enquanto competência refere-se a “um não-sei-quê através do qual a qualificação se torna eficiente e se atualiza numa situação de trabalho”. Nessa perspectiva, podemos dizer que a qualificação se realiza num processo cumulativo enquanto as competências só podem ser produzidas em contexto, a partir da experiência de trabalho.

Quando se afirma que a escola é o lugar onde os professores aprendem, é, precisamente, esse o processo de produção de competências profissionais. É no contexto de trabalho, e não só na escola de formação inicial, que se adquire a prática de um profissional da educação. Mas, no caso do formador de Professores de Matemática, é no ambiente das Instituições de Ensino Superior que se adquire a competência para se preparar junto com o trabalho realizado nas escolas do Ensino Fundamental e Médio.

A componente da prática de um profissional tende a deixar de ser encarada como um momento de aplicação para ser considerada, cada vez mais, como o elemento estruturante na formação de um Professor de Matemática. Nessa perspectiva, a prática de um profissional, no quadro da formação profissional inicial de professores, ganhará ao ser entendida como uma tripla e interativa formação que envolve, de forma simultânea, os alunos (futuros Professores de Matemática), os professores atuantes na rede Pública e Privada e os formadores de professores da Licenciatura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar a legislação vigente, encontramos o artigo 52, inciso I, da LDB/96, que é responsável pela ampliação do trabalho docente universitário, que permite a inserção de Mestres e Doutores nas Universidades independentes da preparação deles para a docência. O estudo desse artigo em paralelo com as afirmações dos professores entrevistados permite afirmar que as Instituições de Ensino Superior devem realizar um trabalho de seleção, pois elas têm de observar a experiência do docente da Licenciatura em Matemática como parte da qualificação de um

formador e adequado à realidade educacional vigente e não apenas trabalhar no sentido de cumprir a lei pela lei, sem considerar a qualidade do trabalho docente no que diz respeito à formação do futuro profissional da educação.

Ao verificar a heterogeneidade do grupo, nesse momento, sem experiência nenhuma nesta parte pedagógica, embora com muita experiência no aprofundamento do conteúdo específico, evidenciou-se um patamar a ser conquistado. Um trabalho mais integrado em que se aproveitem as experiências desses professores mais antigos, com tudo o que eles já vivenciaram do conteúdo, junto com a experiência dos mais novos poderia ser um objetivo a ser almejado.

Nos relatos dos formadores, verificou-se que, dentre os professores que não possuem Licenciatura, o processo de formação deles enquanto docentes se dá nesse embate entre um conteúdo que já sabe e domina e um conteúdo que eles vão aprendendo no cotidiano de sua prática. Já os professores que possuem Licenciatura preocupam-se muito mais em formar um profissional que saiba explorar suas idéias de múltiplas formas, tendo em vista a formação humana, embora eles também valorizem o domínio operacional e procedimental da Matemática durante a formação.

Esse fato me faz lembrar do início da minha trajetória de vida, quando questionei sobre como deveria ser o bom professor de Matemática: bastaria saber o conteúdo ou existiria algo a mais? Certamente a percepção da necessidade de saberes específicos da docência surgiu somente com minha prática de professor e muitos dos professores entrevistados, que não possuem muita prática no trabalho docente, reconheceram que o conteúdo matemático é importante, mas não identificaram a necessidade dos saberes específicos da docência. No entanto, o grupo de professores que possui experiência na docência da Educação Básica salientou suas especificidades construídas durante a jornada como docente. Alguns falaram em didática, metodologia, recursos a serem usados, mas não disseram exatamente que conhecimentos eram esses.

As práticas educativas dos formadores pesquisados são relatadas nos modelos de prática docente citados pela autora Pimenta (2002). Entretanto alguns formadores apresentam inércia, apatia e desinteresse em desenvolver um conhecimento profissional que traga benefícios à comunidade pesquisada. Seu processo identitário é característico de um pesquisador laboratorial que foi colocado na atividade da docência pela simples oportunidade de desenvolver um trabalho na pós-graduação, descaracterizando a importância da formação do futuro Professor de Matemática, ou seja, “vivem pesquisadores renomados e nascem formadores da Licenciatura em Matemática”.

Apesar de saberem que, para alguns formadores, a preparação para atividade docente é um trabalho árduo, muitos retratam que, com a experiência como pesquisadores de laboratório e professores da pós-graduação, o trabalho na Licenciatura torna-se mais “fácil”, mas os alunos que tiveram influência desses formadores questionam o trabalho desses docentes quando relatam que parece ser a pós-graduação o objetivo principal da carreira do professor, ficando a impressão, para esse aluno, de que o desejo desse professor é abandonar a docência.

Os dados da pesquisa indicaram não haver preocupação por parte destes

professores formadores com o comum dos alunos, ou seja, preparar para a docência da Educação Básica, e muito menos com os objetivos da Licenciatura, que é a formação de futuros Professores de Matemática.

O formador que possui experiência como docente apontou que a Licenciatura necessita de um maior entrosamento entre seus pares e a chefia, bem como a criação de um curso de formação continuada que habilite os professores a uma postura de responsabilidade, compromisso com os alunos, ao lado dos objetivos da Licenciatura em Matemática.

Com a expansão do Ensino Superior e a atualização na titulação do docente, verificou a inserção na Instituição analisada de novos Doutores formadores — que possuem conhecimento em uma área tecnológica específica —, e de Mestres formadores — com experiência na docência superior e básica. Os professores formadores em questão necessitam de adequar seus conhecimentos obtidos na teoria desenvolvida em suas pós-graduações e na prática do Ensino Superior aos objetivos da Licenciatura para não ocorrer o distanciamento nem a falta de formação adequada ao futuro Professor de Matemática.

Como o grupo de Doutores analisado possui média de idade em torno de 50 anos e a maioria do grupo tem idade superior a cinquenta, entre 55 e 64 anos,(41,66%), e o regime de trabalho é integral e parcial (58,34%), percebe-se uma distorção nas horas de dedicação dos doutores em relação aos demais formadores. Os doutores necessitam de um apoio didático-pedagógico na sua atividade como docente pela inexperiência em trabalhar com a graduação. De onde deveria vir esse apoio? A instituição e os demais formadores deveriam articular grupos para o melhor aproveitamento desses doutores na formação dos alunos da graduação e clarificar o grupo sobre a necessidade de um trabalho conjunto.

Existem momentos nas falas dos professores/formadores em que é privilegiada a influência dos saberes docentes e de experiências anteriores, quando eram alunos, bem como a influência da família, de grupos de estudo religioso, de momentos culturais, etc. Confirma-se, assim, o que os estudos assinalam: alguns saberes docentes têm sua origem nas experiências anteriores do profissional, independente da formação acadêmica.

Apesar de todos os formadores estarem preocupados com a formação/preparação dos alunos em relação ao conteúdo de suas aulas, constatou-se, como fato contraditório, que apenas um professor se preocupou com o projeto político-pedagógico e com a inserção da sua disciplina na grade curricular da Licenciatura. Isso revela o descaso da maior parte dos professores com a importância do saber didático-curricular.

O projeto político-pedagógico não fica muito claro para todos os formadores e se não houver um trabalho pedagógico que busque entrosar, organizar, direcionar para os objetivos do curso, teremos situações disparens nas quais a natureza da Licenciatura ficará prejudicada.

Apenas quatro professores estavam preocupados com a criação de disciplinas que integrassem as matérias de conteúdo específico com as de conteúdo pedagógico, mostrando que a responsabilidade referente a essa transposição da parte pedagógica para a específica estaria delegada ao professor que ministrasse essas disciplinas, ao invés de todos os formadores trabalharem com a perspectiva integradora na formação do futuro Professor de

Matemática.

Esse descompasso na fala dos professores pode ser justificado, segundo dados coletados, em função da formação bastante voltada para pesquisa especificamente laboratorial, mas também é confirmado por aquilo que os alunos dizem ou afirmam sobre a sala de aula desses professores, ou seja: é preciso que a instituição, ao criar um curso de licenciatura, deixe muito claro no projeto político-pedagógico que ela quer formar Professores de Matemática. Para tanto, os professores contratados pela instituição devem também defender isso, mas não foi o que nós constatamos nas falas dos professores aqui entrevistados.

Essa evidência nos meus estudos está confirmada no folder do Processo Seletivo 2004 da Universidade, em que o curso de Licenciatura em Matemática é apresentado como uma possibilidade de atuação dos formandos em institutos de pesquisa e de desenvolvimento tecnológico. Constata-se assim a influência da presença predominante de professores pesquisadores na estrutura e na organização desse curso ao direcioná-lo para a pesquisa como prioridade ou possibilidade de atuação do profissional formado por ele.

Apesar de tudo, é importante deixar claro que está sendo desenvolvido na Universidade um Instituto de Ciências Exatas que trabalha sob uma nova coordenação, a qual está olhando de outra forma a formação do futuro Professor de Matemática, e cujo objetivo é sanar as dificuldades apresentadas na Licenciatura.

Enfim, para pensarmos claramente a formação do formador, ela parece passível de tratar-se de um conjunto de saberes profissionais constituintes do conceito de profissionalização, reunindo tudo o que o docente é e foi, fez e faz de si como sujeito — pessoa e formador —. O trabalho é visto como o *locus* central da formação, no qual deve haver a articulação entre teoria e prática. Os saberes dos professores — experienciais ou práticos — são tomados como um dos saberes fundamentais na constituição dos saberes profissionais e os saberes e conhecimentos — a teoria — da formação inicial e contínua passam a compor os processos formativos e são reinterpretados individualmente por formador. Existe também um conjunto de práticas e discursos sobre os saberes dos docentes cuja orientação disciplinar é tão forte que eles estão muito mais arraigados em nossos pensamentos e atos do que possamos imaginar sobretudo nos programas e instituições que formam os futuros professores.

Algumas propostas são delineadas a partir da coleta de dados da pesquisa. Embora não se tornem assuntos acabados, essas propostas configuram algumas necessidades em relação à busca da prática e aos saberes dos formadores:

formação continuada para os professores que não possuem conhecimento com a área da educação e com o trabalho da área da docência. Além da Pós-Graduação, Mestrado e Doutorado, cursos de “aperfeiçoamento” direcionado a essa carreira de docente;

mobilização da instituição que participa da formação do professor na perspectiva de criar um ambiente de reflexão crítica sobre o trabalho de cada um, com a intenção de promover o envolvimento da instituição no autoconhecimento e na autoformação do profissional docente;

disposição dos professores em participar de grupos de estudos, com discussões a

respeito do tipo de docente que cada um quer ser e do tipo de formação que cada um quer oferecer para seus alunos, futuros Professores de Matemática;

troca de experiência com instituições de formação a fim de proporcionar maior cooperação na formação docente;

participação em congressos, simpósios, seminários, etc., a fim de propiciar ao formador uma possibilidade de reflexão sobre seus saberes e sobre sua prática; e

participação dos professores na construção e na execução do projeto político-pedagógico.

Essas são algumas considerações sobre a construção dos saberes docentes, delineadas a partir das necessidades apresentadas pelos professores deste estudo com referência à preparação/formação do formador de Professor de Matemática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTET, M.; PAQUAY, L.; PERRENOUD, P. A profissionalização incerta dos formadores de professores. In: ALTET, M; PAQUAY, L; PERRENOUD, P. A profissionalização dos formadores de professores. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003a, p. 9-17.

ALTET, M.; PAQUAY, L.; PERRENOUD, P. A profissionalização dos formadores de professores: realidade emergente ou fantasia? In: ALTET, M; PAQUAY, L; PERRENOUD, P. A profissionalização dos formadores de professores. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003b, p. 233-244.

BALZAN, N. C. Formação de professores para o ensino superior: desafios e experiências. In: BICUDO, M. A. V.; DA SILVA JUNIOR, C. A. Formação do educador e avaliação educacional. São Paulo: Unesp, 1999, v. 2, p.173-188.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, n. 248, dez. 1996. p. 27833-27841.

CANÁRIO, R. A prática profissional na formação de professores. In: CAMPOS, B. P. (Org) Formação profissional de professores no Ensino Superior. Portugal: Porto, 2001, p. 31-45.

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.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDO E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP/MEC). Sumário estatístico do censo da Educação Básica 2003. Brasília: INEP, 2003. Disponível em: < <http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 13/10/04.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDO E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP/MEC). Sumário estatístico do censo do Ensino Superior 2003. Brasília: INEP, 2003. Disponível em: < <http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 13/10/04.

PELPEL, P. Qual profissionalização para os formadores de campo? In: ALTET, M.; PAQUAY, L.; PERRENOUD, P. A profissionalização dos formadores de professores. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003, p.157-171.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: Construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Papyrus, 2002, p. 17-52.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C.; CAVALLET, V. J. Docência no ensino superior: construindo caminhos. In: BARBOSA, R. L. L. Formação de educadores. São Paulo: Unesp, 2003, p. 267-278.

TARDIF, M; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. Formation des maîtres et contextes sociaux. Paris: PUF, 1998.

A DIDÁTICA DE ENSINO SUPERIOR NO PROCESSO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UFV E UFMG

MELLO, Rita Márcia Andrade Vaz De ; OLIVEIRA, Adriana De Medeiros
(Universidade Federal De Viçosa)

1. INTRODUÇÃO E OBJETIVOS

Nesse trabalho, o esboço do design lógico/empírico e o processo de construção do conhecimento partem de um estudo exploratório-descritivo segundo Triviños (1994), chegando até a análise dos significados dos discursos em questionários e entrevistas, que nos possam oferecer subsídios para refletir sobre os processos de formação docente na pós-graduação em Minas Gerais.

No contexto de análise do universo pesquisado, procuramos centrar na formação do docente universitário nos cursos de pós-graduação, tendo como referência os alunos matriculados na disciplina Didática do Ensino Superior nas Instituições Federais de Ensino Superior de Minas Gerais (IFES/MG), e como a disciplina tem oferta regular somente na pós-graduação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e na Universidade Federal de Viçosa (UFV), essas duas universidades passaram a constituir a amostra .

Como professora de Didática, trabalhando com a formação de professores e com os Estágios Supervisionados de Prática de Ensino, logo nos deparamos com os impasses que, principalmente, desde o início da década de 80, vêm atravessando o campo da Didática quanto à natureza do seu objeto de estudo, dos seus conteúdos e, sobretudo, o seu papel na formação de professores.

Calorosas discussões trazem ao cenário educacional um dos problemas bem mais antigos, que é a formação do professor, não só quanto aos momentos em que ela ocorre, mas também pelos processos nela utilizados, as formas de avaliá-la e até que ponto a formação do professor constitui fator relevante na qualidade do ensino, na profissionalização do aluno e no desenvolvimento do compromisso social da universidade com a sociedade.

De modo geral, entendia-se formação docente como condição para uma boa transmissão de conhecimentos. Quando interrogamos as relações entre as políticas, os currículos e as práticas, desenvolvidos nas universidades por professores, alunos e o pessoal técnico administrativo, bem como entendendo-se que a universidade brasileira intensifica suas formas estratégicas de administração sobre os três pilares: ensino, pesquisa e extensão, visando padrões de excelência e competição no mercado, pode-se perguntar: caberá à formação docente ocupar-se apenas das questões pedagógicas da sala de aula? Ou o papel da formação docente não deverá incluir o exercício profissional do docente universitário, tanto no ensino quanto nos campos

administrativo, da pesquisa e da extensão? Consideramos que todos estes campos são espaços de formação docente, tanto nos cursos de pós-graduação como no exercício profissional nas instituições de ensino superior. Sabemos que a formação do docente universitário ocorre principalmente nos Programas de Pós-Graduação stricto sensu, e, que esses se constituem em espaços privilegiados de investigação dessa formação, em razão disso, essa é a premissa básica a ser trabalhada nesse estudo. Como se dá a formação de professores nos Cursos de pós-graduação? Há formação geral representada por conteúdos científicos e há formação pedagógica inserida nos currículos de pós-graduação? Há ênfase nos cursos de pós-graduação quanto à docência?

Essas são algumas das questões que buscamos pontuar em nosso estudo, além das dimensões da formação docente na pós-graduação em nível stricto sensu, bem como desvelar o processo de formação dos mestrandos e doutorandos, que serão futuros professores de ensino superior, e os alunos pós-graduandos que já exercem a docência universitária (discentes/docentes).

Na busca de apreensão dessas duas dimensões indissociáveis da profissionalidade do docente - formação e exercício da profissão, selecionamos como informantes desse estudo, os discentes e discentes-docentes, atores multifacetados, vivenciando o processo de formação continuada no contexto da pós-graduação, bem como analisar a formação pedagógica realizada na pós-graduação, segundo a visão dos professores de Didática de Ensino Superior e dos coordenadores de curso da pós-graduação.

2. METODOLOGIA

Nesse trabalho, o esboço do design lógico/empírico e o processo de construção do conhecimento partem de um estudo exploratório-descritivo segundo Triviños (1994), chegando até a análise dos significados dos discursos em questionários e entrevistas, que nos possam oferecer subsídios para refletir sobre os processos de formação docente na pós-graduação em Minas Gerais.

No contexto de análise do universo pesquisado, procuramos centrar na formação do docente universitário nos cursos de pós-graduação, tendo como referência os alunos matriculados na disciplina Didática do Ensino Superior nas Instituições Federais de Ensino Superior de Minas Gerais (IFES/MG).

O período de estudo exploratório procedeu-se no início do semestre e no final do mesmo, na disciplina Didática do Ensino Superior, por intermédio de questionários aplicados aos pós-graduandos nas quatro turmas (três da UFMG e uma da UFV), em que essa disciplina era oferecida. Procedeu-se um ano após a conclusão dessa disciplina, a aplicação de um questionário por e-mail endereçado aos discentes/docentes, para averiguar os propósitos pontuados anteriormente e também, por se encontrarem em situação de atuação na prática em sala de aula.

Além dos questionários, realizamos entrevistas e estudamos documentos legais para suprir o trabalho, com material farto para análise.

Proseguimos nossa investigação, fazendo entrevistas com os professores dessa disciplina e com coordenadores da pós-graduação em Educação, das respectivas instituições.

3. RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que essa investigação tentou fazer uma releitura de dados colhidos no início e no fim do curso de Didática do Ensino Superior e um ano após estes alunos estarem na prática e, a partir daí, fomos desvelando as múltiplas experiências dos pós-graduandos e também dos professores (Didática do Ensino Superior) em relação ao conhecimento sobre a matéria de ensino desenvolvida nos cursos de pós-graduação.

Apesar de os pós-graduandos estarem cursando a disciplina Didática do Ensino Superior e pelos dados obtidos, estarem visando à docência no ensino superior, as respostas dos alunos obedecem a uma lógica que coloca prioritariamente o mundo da pesquisa em relação ao mundo da prática pedagógica .

Observamos, pelos dados coletados, a “supervalorização” da pesquisa e cabe ressaltar, ainda, que a pesquisa não é tão somente uma das maiores funções da pós-graduação, mas também uma pré-condição de sua relevância social e de qualidade acadêmica dos cursos, haja vista os benefícios de financiamentos vinculados às atividades associadas com a pesquisa bem como o implemento de recursos didáticos e a melhoria das condições de produção da pesquisa num contexto em que o número de áreas de interesse comum e as parcerias na investigação conjunta entre ciência, tecnologia e cultura crescem rapidamente.

Vale ressaltar que o IV Plano Nacional de Pós-Graduação (IV PNPG), incorpora o princípio de que o sistema educacional é fator estratégico no processo de desenvolvimento sócio-econômico e cultural do país. Sendo assim, cabe à pós-graduação a tarefa de produzir os profissionais aptos a atuar nos diferentes setores da sociedade e capazes de contribuir, a partir da formação recebida, para o processo de modernização da sociedade brasileira.

O objetivo de exercer melhor as funções profissionais, e o desejo de se especializar na área escolhida, foram as escolhas que mais se destacaram, ocupando, respectivamente, o primeiro e o segundo lugar na classificação dos pós-graduandos.

Ao inquirirmos aos mestrandos e doutorandos, respectivamente, se fizeram algum curso de especialização (lato sensu) e de mestrado, se foi proveitosa essa formação e porquê, obtivemos que 39,1% fizeram o curso de especialização (lato sensu) e admitem que foi proveitosa a formação teórico-científica recebida. Ao justificarem os ganhos desse processo apontam: estímulo à pesquisa científica e ao mestrado; maior segurança para ministrar as aulas; desenvolvimento do auto-conhecimento e da auto-estima, enfim, a maior capacitação constituiu um diferencial em face de outros profissionais e possibilitou a realização de trabalhos que culminaram na publicação de papers, importante para o currículo.

Os ganhos materiais desse processo são demonstrados principalmente por meio da ampliação das oportunidades no mercado de trabalho, além da obtenção de ganho salarial e

promoção. Quanto aos ganhos intelectuais, tornaram-se mais eficientes na área escolhida; produziram novos conhecimentos; melhoraram a qualidade das atividades docentes; aumentaram a sua contribuição à instituição em que trabalham; passaram a desenvolver atividades de pesquisa e tornaram-se mais eficientes tecnicamente na área educacional.

Dos alunos doutorandos, apenas um julgou que não foi proveitosa a formação no curso de mestrado, mas não justificou. Os demais apontaram os ganhos desse processo, quais sejam: crescimento pessoal; busca de novas tecnologias; capacitação para o exercício docente e estímulo à pesquisa; fundamentação crítica e segurança para embasar discussões e posições dentro da área de atuação.

É notável o parecer dos pós-graduandos ao afirmarem o caráter altamente teórico da maioria das disciplinas oferecidas no curso, bem como a questão do tempo e da orientação acadêmica, muitas vezes insatisfatória.

Essa é, sem dúvida, uma falha grave na estrutura acadêmica da pós-graduação, que prejudica não só o estudante, como também a instituição, acarretando atrasos para o estudante em concluir os seus estudos, e pontuações baixas na avaliação da CAPES, que, entre outros, leva em consideração o tempo decorrido para que os estudantes concluam os seus cursos.

Quanto à Didática de Ensino Superior, a percepção é que a maioria busca a qualificação e habilitação para o ensino com pretensão de seguir carreira acadêmica. Constitui para eles uma busca de espaço de discussão/reflexão da prática educativa e por ser primordial em qualquer área e essencial para os que atuam no ensino superior.

Pelos enunciados expressos pelos discentes e discentes/docentes do ensino superior, em relação ao conjunto de conhecimentos, habilidades e valores pontuados quanto às expectativas no que tange à Didática de Ensino Superior, podemos inferir que há, de certa forma, para ambos (discentes e discentes/docentes do ensino superior), um destaque muito acentuado em relação ao conhecimento de métodos e técnicas de ensino.

É visível, na literatura atual e também pelos dados obtidos nessa investigação, a ênfase acentuada nos aspectos que ocupam respectivamente as três primeiras posições por ordem de classificação, quais sejam: conhecimentos sobre métodos de ensino; conhecimentos sobre a relação professor/aluno e conhecimentos sobre avaliação de aprendizagem, ressaltando, assim, que apesar dos avanços na área educacional, esses aspectos ligados ao cotidiano do trabalho docente constituem um ponto fulcral na formação e na prática docente.

Constatamos que, para a maioria dos pós-graduandos, a disciplina Didática do Ensino Superior foi além das expectativas, com uma abordagem mais ampla, inserindo-se no contexto histórico, cultural, social e político.

Analisando o conjunto discursivo de docentes/especialistas, podemos inferir que, apesar da similaridade apontada na concepção de docência universitária, equiparando-a com outros níveis de ensino, percebemos que os próprios docentes acabam sempre reforçando algum diferencial no terceiro grau e na pós-graduação, seja relacionando com os alunos, como forma de lidar com a construção e sistematização do conhecimento e, em especial, com a atividade de

pesquisa, realçando assim certas peculiaridades da docência no ensino superior.

Quanto ao significado da pós-graduação para a prática docente, os dados apontam certa similaridade entre as opiniões dos discentes/docentes do ensino superior e os docentes/especialistas. Constatamos que o docente universitário está cada vez mais consciente de que a pós-graduação como instrumento de capacitação e aprimoramento é imprescindível na sua qualificação profissional, assim como na necessidade de pesquisar e desenvolver sua capacidade de reflexão e avaliação crítica.

Cabe observar que apesar do significado positivo da pós-graduação para a qualificação profissional, para a prática docente, foi destacado de acordo com os dados obtidos com professores/especialistas e também pela literatura, a exemplo de Nunes (1999), a “cultura da titulação” no meio acadêmico. Portanto, nota-se que a importância da titulação extrapola a melhoria da qualificação e prática profissional, incluindo-se numa esfera de aparência meritocrática.

Outro fator a ser destacado, que consideramos de fundamental importância, é que grande parte dos intelectuais envolvidos no magistério não possui formação pedagógica. Assim, os gestores dos departamentos e centros universitários, ao buscarem a qualidade do curso, deveriam preocupar-se com esse tipo de formação, contribuindo com a experiência profissional do docente nas mais diferentes áreas do conhecimento, e cremos que o papel da disciplina Didática do Ensino Superior seria um aliado nesse processo.

Uma parcela significativa destes pós-graduandos afirmou ter encontrado dificuldades de diversas naturezas no curso, mas, como partícipes do processo ensino-aprendizagem, encontraram mais significado no conhecimento quando perceberam a relação com a prática. Perceberam nas suas experiências, em especial, oferecidas pela disciplina Didática do Ensino Superior, a apropriação do conhecimento via reflexão e discussão de problemas reais, concretos, vivenciados no cotidiano das salas de aula universitárias e a necessidade de conhecer a unidade teoria/prática, na sua relação de autonomia e dependência.

Pensamos que, no processo de pesquisa da própria prática, os professores procuram atualizar a teoria de que já dispunham e que não dão conta da complexidade do processo ensino-aprendizagem, seja buscando para além de seus próprios recursos teóricos, novas teorias, e, novas metodologias mais adequadas à realidade com que se defrontam.

Reconhecer os professores como capazes de teorizar sobre as suas práticas é um princípio teórico metodológico, que nos permite considerar a universidade como espaço de teorias e práticas em movimento permanente de construção, desconstrução e reconstrução. Nesse sentido, inserimos e damos especial destaque à disciplina Didática do Ensino Superior, referendando, pelos dados coletados, a nossa hipótese de que a forma como vem sendo desenvolvida nos cursos de pós-graduação da UFMG e UFV, pode contribuir para a formação pedagógica dos professores, trabalhando de forma individual, coletiva e colaborativamente, com a reflexão das práticas cotidianas do ensino superior e possibilitando melhorias na ação docente.

Pensamos que a pós-graduação deve cumprir um papel de fundamental importância no processo de preparação do docente universitário, mas, para tanto, deve ter o cuidado, conforme

exposto nesse estudo, de associar a parte pedagógica não de forma desvinculada, fragmentada, mas como um campo de diálogo permanente com os campos especializados de conhecimento.

No atual contexto dos programas de pós-graduação, em que esses campos são de modo geral desvinculados, é irreal que se cumpra uma função docente sem qualquer tipo de preparação pedagógica.

É muito válida a iniciativa de se pensar concretamente a pós-graduação como espaço para o exercício da docência universitária, mas, para que isso se efetive, é necessário repensar antes esse espaço como uma formação continuada que, na maioria dos cursos, carece de qualquer tipo de aparato pedagógico que possa dar suporte ao estágio em docência.

Observadas essas colocações, pensamos que esse estágio de docência deva se estender para todos os pós-graduandos, não somente para os bolsistas da CAPES e que seja pensado de forma integrada com a disciplina Didática de Ensino Superior, e, trabalhado em uma perspectiva interdisciplinar, visando uma ação didática coerente.

Diante dessas reflexões, observações e questões advindas desse processo investigativo, convém ressaltar alguns fatores essenciais ao processo formativo na pós-graduação, em especial no que tange à docência universitária, contextualizando a própria universidade, o currículo, enfim, os elementos fundamentais que constituem o cerne desta e outras pesquisas de caráter educacional. Vale ressaltar que a universidade, lócus de produção científica, da articulação das várias áreas do conhecimento e da qualificação profissional, está entendida não apenas como preparação de mão-de-obra produtiva, mas como preparação do sujeito capaz de compreender e enfrentar as contradições de seu tempo e de construir sua própria identidade sócio-cultural e profissional.

O momento atual é de transição em que se busca construir uma sociedade mais democrática, igualitária, pluralista e solidária. Não deixa de ser significativo que, com o processo de democratização, os educadores tenham adquirido um papel mais relevante nos debates e no encaminhamento de propostas. As universidades, particularmente pautando-se na autonomia, vêm procurando realizar experiências, mudanças e reformas nos currículos. Nota-se, no entanto, que a maior parte das iniciativas é localizada e descontínua, desaparecendo ou enfraquecendo com as periódicas modificações de liderança, o desmembramento das equipes ou, simplesmente, com o corte ou a restrição de verbas.

Tomar o aluno como um sujeito capaz de transformar sua aprendizagem numa prática emancipatória é admitir que nossos cursos carecem de mudanças em nível do cotidiano escolar, capazes de instaurar uma nova ética e uma nova prática social, que implica articular um novo projeto para os cursos de formação profissional no âmbito da pós-graduação configurada nas dimensões epistemológica, política, social, cultural, científica e técnica.

Ao considerarmos os avanços conquistados, em especial as lacunas aqui discutidas, pensamos que alguns desafios poderão ser delineados para a consecução de um novo “rumo” para a Didática de Ensino Superior, por exemplo: trilhar caminhos que atenuem ou mesmo superem os obstáculos que se transpõem a uma mudança qualitativa no processo de construção curricular,

como o precário diálogo entre os especialistas de conteúdos específicos e os de conteúdo pedagógico. Ressaltamos, em especial, o que os dados dessa investigação já revelaram, tanto pelos pós-graduandos quanto, principalmente, pelos professores de pós-graduação, ou seja, que se deve investir em programas de pós-graduação que configurem o ensino como prática social e o professor como pesquisador crítico-reflexivo de seu trabalho docente.

A discussão de novas metodologias de ensino, a revisão de currículos, com a inserção de novas matérias, os processos de avaliação permanente de todas as atividades desenvolvidas vão permitir que se estabeleça um perfil para os cursos de pós-graduação, definindo-se, claramente, o papel que os mesmos devem desempenhar na sociedade.

A pouca produção acadêmica, na área da formação do professor de ensino superior no Brasil constitui uma das manifestações da ausência de políticas, que valorizem e estimulem esse campo de investigação pedagógica, tão importante nos dias atuais, dado o grande crescimento de cursos superiores no País.

Observam-se avanços no campo de pesquisas, que priorizam os parâmetros estatísticos, que já estão sistematizados e oferecem um bom nível para estudos e reflexões em face das políticas de ensino superior. Em contrapartida, na área de formação do professor universitário, não acontece a fluência de estudos que dariam subsídios às decisões políticas quanto aos processos de ensino, pesquisa, extensão e administração nas universidades, entendidos como campos interdisciplinares, que constituem um fluxo de relações e tensões, e que estão a exigir novas estratégias de gestão do conhecimento diante das novas exigências de formação e de desempenho profissional da carreira docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M.E.D.A., OLIVEIRA, M.R.N.S. (Org.) Alternativas do ensino de didática. Campinas: Papyrus, 1997.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. D.O.U. 23 de dezembro, 1996.

BRASIL. Congresso Nacional. MEC. Conselho Nacional de Pós-Graduação. Plano Nacional de Pós-Graduação. Brasília: Departamento de Documentação e Divulgação, 1975.

BRASIL. MEC - COMISSÃO NACIONAL PARA A REFORMULAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR - CNRES. Uma nova política para a educação superior. Rio de Janeiro: Instituto Euvaldo Lodi, 1986.

BRASIL. MEC - COMISSÃO NACIONAL PARA A REFORMULAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR - CNRES. Relatório. Brasília, 1987. (Estudos e Debates, 13).

BRASIL. MEC, Secretaria de Educação Superior, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. III Plano Nacional de Pós-Graduação, Brasília, Departamento de Documentação e Divulgação, 1986.

BRASIL. MEC, Secretaria de Educação Superior. Enfrentar e vencer desafios. Brasília, abril, 2000.

BRASIL. MEC. Secretaria da Educação Superior. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. II Plano Nacional de Pós-Graduação - 1982-1985. Brasília: Departamento de Documentos e Divulgação, 1982.

BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado. Plano diretor da reforma do Estado. Brasília, 1995.

CUNHA, M.I. O professor universitário na transição de paradigmas. Araraquara: JM Editora, 1998.

CURY, C.R.J. et al. Medo à liberdade e compromisso democrático: LDB e Plano Nacional da Educação. São Paulo: Editora do Brasil, 1997.

LIMA, M.L.R. Concepção de docência. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 1998b. (Mimeogr.).

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

LUKE, A. Análise do discurso numa perspectiva crítica. In: MOREIRA, A.H. e GANDIN, L.A. Educação em tempos de incertezas. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MASETTO, M.T. Docência na Universidade. 2ª ed. Campinas: Papirus, 1998.

PAULA, M.E.C. A inserção da universidade na lógica racionalizada do capital: casos USP e UFRJ. In: SILVA, C.W. (Org.). Universidade e sociedade no Brasil: oposição propositiva ao neoliberalismo na educação superior. Niterói: Intertexto; Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

PERRENOUD, P. et al. (Orgs.). Formando professores profissionais: quais estratégias, quais competências? 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SCHÖN, D.A. Educating the reflective practitioner. San Francisco: Jossey Bass, 1987.

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS



INCLUSÃO NA UNIVERSIDADE: DESAFIOS PARA OS NOVOS EDUCADORES E PARA OS ATUAIS FORMADORES

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho ; SANTOS, Marisa Aparecida Pereira
(Universidade do Sagrado Coração/USC)

INTRODUÇÃO

Inúmeros países vêm desenvolvendo políticas e ações agressivas na área educacional, cuidando, sobretudo, dos formadores, ou seja, dos professores, que são os personagens centrais e importantes do trabalho.

As mudanças propostas para a Educação Básica no Brasil trazem enormes desafios à formação de professores. No mundo contemporâneo, o papel do professor está sendo questionado e redefinido de diversas maneiras. Para isso concorrem as novas concepções sobre a educação, as revisões e atualizações nas teorias de desenvolvimento e aprendizagem, o impacto da tecnologia da informação e das comunicações sobre os processos de ensino e de aprendizagem, suas metodologias, técnicas e materiais de apoio.

No Brasil, reverter um quadro de má formação, não é um processo para um dia ou alguns meses, mas para décadas. Não se fazem milagres com o a formação humana, mesmo como toda tecnologia disponível.

Não adianta criar cursos desta ou daquela natureza, com esta ou aquela estrutura, se não se perguntar quem serão os atores, os professores que responderão por essa formação e, sobretudo, em que condições farão isso, inclusive qual a preocupação que existe para remover barreiras para a aprendizagem. Inovar as estruturas dos cursos de formação de professores, significa agregar-se a isso, uma política de acompanhamento de desenvolvimento dos cursos de formação e de “projetos inovadores”.

Neste sentido, inúmeras são as questões que se colocam para o ensino superior na atualidade. Como formar um professor para atender realmente as necessidades de todos os alunos? E o formador do professor? Como preparar o professor para trabalhar com as dificuldades de aprendizagem dos alunos com deficiência no seu cotidiano?

Antes mesmo da homologação da Lei de Diretrizes e Bases - 9394 (BRASIL, 1996) a educação brasileira, já convivia com as normas estabelecidas pela Portaria 1.793/94 do MEC, recomendando a inclusão de disciplina sobre a educação da pessoa com deficiência.

Entretanto, mesmo assim de acordo com Chacon (2001) essa portaria era ignorada, nos cursos de formação de professores. Embora exista esforço para a construção de uma educação

inclusiva em todos os níveis de ensino, esse processo historicamente tem-se centrado na maioria dos países na Educação Básica.

As discussões em Educação Especial, até poucas décadas, restringiam-se às possibilidades e às metodologias de integração de alunos com necessidades educacionais especiais quando muito na educação infantil e no ensino fundamental (COSTA & RODRIGUES, 1999).

Observa-se que no Brasil, no entanto, o número de alunos com deficiência no ensino regular tem aumentado, e, ainda que em menor proporção também no ensino superior. Neste sentido, torna-se emergencial que as universidades se reestruturem para receber todas as pessoas, inclusive incluindo como componente curricular na estrutura dos cursos de formação de professores esta temática.

Rodrigues (2004) afirma que o avanço é inegável, porém nos alerta que:

Este assunto apesar de estar há muito tempo presente nas preocupações de muitas pessoas tem sido entendido numa óptica pessoal quer por alunos quer por professores. Um professor universitário, meu colega dizia-me uma vez que tinha alunos com deficiências motoras nas suas aulas e que a sua reação era de enorme embaraço sobre as formas de se relacionar, ensinar e avaliar estes alunos. Optava assim por passar estes alunos baixando – escandalosamente na opinião dos restantes alunos – as exigências da avaliação. Assim tinha a certeza de que não os voltaria a ver nas suas aulas... Estamos agora em condições de refletir sobre o processo de Inclusão na Universidade, sem o considerar um problema a ser resolvido no foro individual (p.7).

O acesso não está, no entanto, resolvido. Pensamos mesmo que será um item permanente da luta por melhor qualidade de vida e por condições de cidadania para toda a população.

A legislação brasileira (BRASIL, 1999 e BRASIL, 2003) assegura direitos às pessoas com deficiência de acessibilidade à educação em todos os níveis de ensino e torna extensiva a obrigação a toda e qualquer instituição, seja pública ou privada, contudo, apenas recentemente é que as instituições têm procurado se estruturar, a fim de cumpri-la.

No âmbito educacional o acesso significa ter que providenciar um conjunto de ações políticas específicas, que possibilitem ao estudante com deficiência frequentar e prosseguir nos estudos com qualidade, como os demais.

Segundo o Censo realizado pelo IBGE, em 2000, dos 24,5 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência, apenas 3,2 milhões frequentaram algum tipo de escola. Este número cai para 700.000 quando se trata de portadores com deficiência, com idade entre 18 e 29 anos, idade média de ingresso no Ensino Superior (BRASIL, INEP, 2003).

A INCLUSÃO ESCOLAR NO ENSINO SUPERIOR

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena (BRASIL, 2001) sugere,

no artigo 6o, que na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação docentes, estejam contemplados os conhecimentos sobre os alunos com necessidades educacionais especiais e as minorias étnicas.

Rodrigues (2004), no entanto, adverte que a característica essencial do processo de inclusão na Universidade é a busca sistemática de novos equilíbrios, novas formulações, em função da mutabilidade dos ambientes em que se processa. Estar incluído não é um valor estabelecido e adquirido: é, sobretudo, possuir e dominar alguns instrumentos que permitem a relação com comunidades específicas.

As reflexões sobre esse tema não devem ser feitas de maneira ínfima, como tantos outros ligados à Educação, mas pelo contrário, que se assuma como política social e educativa. No momento em que se estabelecer como política prioritária a Educação de todos os alunos, no sistema educacional brasileiro, poderemos discutir de que forma a Universidade pode se tornar mais inclusiva.

A Universidade, ainda que com as suas idiossincrasias próprias, terá que refletir “à luz do dia” sobre as suas dificuldades pedagógicas e de consumação de uma política inclusiva. Como diz o adágio popular “o pior cego é mesmo o que não quer ver” e a criação de Gabinetes de Apoio ao Estudante Deficiente em várias Universidades mostram que a atitude é a de encarar corajosamente os seus valores e práticas em relação à Inclusão (BRASIL, DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1996).

Repensar o ensino no nível superior também nos pareceu urgente, pois normalmente a Universidade não discute sua pedagogia, as metodologias de ensino e quase sempre centra o sucesso ou fracasso do processo ensino-aprendizagem, exclusivamente no aluno.

Existem docentes universitários para os quais a palavra “pedagogia” significa um nivelamento por baixo e uma desculpa para os incapazes: os bons professores são os “sabem muito” e que “investigam competentemente” (RODRIGUES, 2004).

As dificuldades da Universidade para assegurar uma efetiva igualdade de oportunidades e de sucesso, passam, principalmente, pela concepção de ensino-aprendizagem, que na maioria das instituições tem um corpo docente de espírito conservador, preso a vícios culturais da Universidade, onde o aluno é o menos importante - valem mais pesquisas, atividades acadêmicas e carreira profissional do que o investimento didático.

Nem sempre a própria prática é refletida nas instituições de ensino superior. A prática pedagógica é definida por Veiga (1994, p.16) como:

uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. (...) É na verdade, atividade teórico-prática, ou seja, formalmente tem um lado ideal, teórico, idealizado enquanto formula anseios, onde está presente a subjetividade humana, e um lado real, material, propriamente prático, objetivo. Objetivamente, traduz-se como o conjunto de meios, o modo pelo qual as teorias pedagógicas são colocadas em ação pelo docente. É de caráter real, objetivo, da

matéria-prima sobre o qual ela atua, dos meios ou instrumentos com que exerce a ação, e de seu resultado ou produto.

A prática pedagógica é complexa enquanto nela se expressam múltiplas idéias, valores e usos pedagógicos. Gimeno Sacristan (1998, p. 201) chama a atenção para o fato de que

se o currículo é ponte entre a teoria e a ação, entre intenções ou projetos e realidade, é preciso analisar a estrutura da prática onde fica moldado. Uma prática que responde não apenas às exigências curriculares, mas está, sem dúvida, profundamente enraizada em coordenadas prévias a qualquer currículo e intenção do professor. Por tudo isso, a análise da estrutura da prática tem sentido colocando-a desde a ótica do currículo concebido como processo na ação. É agora o momento decisivo da análise da prática pedagógica na qual se projetam todas as determinações do sistema curricular, onde ocorrem os processos de deliberação e onde se manifestam os espaços de decisão autônoma dos seus mais diretos destinatários: professores e alunos.

É fundamental destacar que a estrutura da prática é justificada em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores e dos alunos, dos meios e condições físicas existentes.

Nesse sentido, não se pode perder de vista esse cenário mais amplo. Demo (1998, p. 206) enfatiza que *“o mundo mudou muito e hoje em dia determinadas práticas já não servem como comprovação de competência, já que a prática que interessa é aquela que se renova sempre”*.

Guimarães (1997) aponta sugestões para as reformulações curriculares do ensino superior, no sentido de facilitar o trabalho com alunos com deficiência. Ele considera necessário levar em conta os seguintes aspectos: convívio diário com tecnologias de informação; visão gerencial no âmbito da área de informação; interdisciplinaridade; minimização do número de pré-requisitos nas disciplinas, maior agilidade às grades curriculares; permitindo ao educando vivência participação em um contexto acadêmico, incluindo formação continuada. Outra sugestão inclui a oferta de disciplinas optativas bem planejadas, com a preocupação em oferecer ao aluno uma visão integrada da estrutura curricular; capacitação científica e pedagógica do docente para a operacionalização da grade curricular.

O aluno com deficiência não pode e não deve ser excluído do processo de estágio como um espaço de vivência profissional; de projetos de pesquisas; de eventos e cursos.

Masetto (1996) menciona que o professor universitário precisa ter a capacidade de buscar novas informações e saber trabalhar com elas; intercomunicar-se por meio de recursos mais modernos de informática e usar os recursos tecnológicos para a melhoria de vida da população e desenvolvimento humano, social, político e econômico do país.

Em síntese, com o surgimento de novos espaços de produção de conhecimento e maiores facilidades de acesso a ele por meio dos recursos da informática, e com a sensibilização

da sociedade para valores éticos, políticos e sociais, todas as profissões, estão se sentindo pressionadas a rever as suas características e também a formação de seus profissionais.

Como afirma Veiga (1994, p. 17), “a prática pedagógica não deve esquecer a realidade concreta e os determinantes sociais que a circundam. A teoria e a prática não existem isoladas, uma não existe sem a outra, mas encontra-se em indissociável unidade”. É preciso, também, ter claro que a formação dos alunos não se restringe a prepará-los para atuar como profissionais técnicos, mas procurar abrir espaços para a construção de conhecimento que lhes faculte a possibilidade de transformar a sociedade como homens e cidadãos.

Assim, uma das contribuições que o estudante com deficiência pode da a universidade, é convidá-la a refletir sobre os diferentes perfis profissionais das suas licenciaturas. A existência de um leque alargado de perfis profissionais – conseguida através do estudo do mercado de emprego e da colocação atual de antigos alunos - é um fator de encaminhamento acadêmico e pode mesmo alertar a Universidade para áreas de formação que deveriam ser mais contempladas a nível curricular.

A responsabilidade da Inclusão de um aluno com necessidades educacionais especiais é de toda a comunidade escolar e representa um oportunidade, um objetivo para que a Universidade não caminhe para um grupo de pessoas sozinhas (RODRIGUES, 2004).

Por fim o aluno com necessidades educacionais especiais é um catalisador de práticas e valores novos. Face à eloqüente e visível diferença das suas possibilidades a presença deste estudante estimula a reflexão sobre os conteúdos, as metodologias, o sucesso do ensino e da aprendizagem feitas na universidade. Desta reflexão podem beneficiar muitas outras pessoas: os docentes que podem diferenciar as suas práticas docentes, os alunos com dificuldades mesmo sem deficiências identificadas e os restantes alunos que poderão com metodologias adequadas de individualização progredir ao ritmo e à dimensão das suas capacidades. A consideração das capacidades individuais dos alunos para o ensino é possível através de estratégias exequíveis de ensino personalizado, trabalho de projeto, etc.

Incontestavelmente, o papel da Universidade na construção do movimento pela educação inclusiva é primordial, pois passar a educação inclusiva das leis, dos planos e ideais para a realização requer conhecimento e prática. É preciso, portanto, questionar qual a prática necessária? E o conhecimento necessário para fundamentar a prática? E esse é sem dúvida nenhuma um exercício para a pesquisa científica.

A ciência será essencial para que a sociedade brasileira busque contribuir, de maneira intencional e planejada, para a superação de uma Educação Especial equivocada que atua contra os ideais de inclusão social e plena cidadania. Aqui cabe lembrar que a adoção da política de educação inclusiva, não implica em negar a especificidade da Educação Especial enquanto área de conhecimento científico. Existe no país, muita polaridade a este respeito, que para Mendes (2003) deve está relacionada a uma confusão entre campo de atuação profissional e área de conhecimento científico.

A mudança requer ainda um potencial instalado, em termos de recursos humanos,

em condições de trabalho para que ela possa ser posta em prática, pois é a existência de pessoal preparado, cientificamente, para identificar as armadilhas de concepções e procedimentos inadequados, que reside à possibilidade de alterar a realidade da Educação Especial no país.

A adequada formação de professores é premente num mundo de modificações rápidas, de aumento do conhecimento científico, de inovações tecnológicas que alteram o ritmo das relações sociais. Mas de qual formação se está falando? Que professor é preciso ter (formar/preparar) para que consiga atender às necessidades de uma educação para todos e de qualidade? Espera-se que o professor prepare um cidadão capaz de participar do progresso econômico das nações e que considere, respeite e assegure a preservação do meio ambiente e a qualidade da vida; que seja capaz de formar pessoas para conviver democraticamente com as diferenças étnico-culturais. Ou seja, precisar-se de um professor capaz de formar alguém preparado para apropriar-se do progresso científico, bem como das relações deste com a cultura e com a economia; de se posicionar como originário de um grupo com traços culturais e sociais próprios. Mas será que a formação dos professores deu/dá conta dessas necessidades da sociedade?

Enfim, a demanda imposta pela Educação Inclusiva à Universidade brasileira é grande. A tarefa não é simples, mas precisamos produzir conhecimento que permitam subsidiar o acompanhamento de políticas públicas educacionais, que adotam a perspectiva da inclusão e sobre estratégias pedagógicas inclusivas para a realidade brasileira.

RELATANDO NOSSA EXPERIÊNCIA

No momento atual, a cada dia e em diversos meios, deparamo-nos com discussões a cerca da inclusão escolar. No entanto, ainda não encontramos uniformidade quanto ao conceito de educação inclusiva, como sendo educação de qualidade para todos os alunos, apontando que o debate sobre o tema ainda precisa ser aprofundado.

A Universidade do Sagrado Coração, localizada em Bauru/SP, se constituiu em um centro universitário que oferece nessa região a mais de cinquenta anos, cursos específicos de formação de professores. Nesse contexto, atende vários alunos com deficiência.

A Universidade atende atualmente alunos com surdocegueira, com baixa visão, cegos, com deficiência física (cadeirantes e usuários de muletas) e tem buscado no seu cotidiano algumas formas de garantir o acesso e o sucesso dos alunos com deficiência. No processo de seleção é garantida adaptação do material, quando solicitado. A presença do aluno com deficiência tem impulsionado uma constante reflexão no sentido de minimizar as barreiras à aprendizagem.

Para apoiar o aluno com deficiência a Universidade tem investido na mudança curricular dos cursos, implantou uma sala de recursos áudio-visual e disponibiliza para aqueles que necessitam o suporte de um colega monitor.

A socióloga Marta Gil (2005) ressalta que quando o aluno portador de alguma limitação, ingressa na Universidade, ele quer ter acesso à vida universitária, como um todo e não apenas à sala de aula. "Ele vai querer frequentar um Diretório Acadêmico, a praça de esportes,

uma lanchonete onde todos se reúnem, a biblioteca. Esse estudante precisa circular pelo ambiente todo da universidade”.

Outro aspecto ainda importante da acessibilidade física diz respeito à dignidade com que têm de ser concebidas. Lembro a história de um diretor de uma faculdade de que quando questionado sobre a inacessibilidade da sua escola a cadeiras de rodas, desmentia categoricamente dizendo que as pessoas com cadeiras de rodas poderiam entrar na escola através das portas da cantina (RODRIGUES, 2004, p.8).

A despeito da presença do aluno com deficiência nas disciplinas, o relato tem sido tanto por parte dos professores, quanto dos alunos de muito aprendizado. Os professores destacam que foram obrigados a pensar de forma criativa como trabalhar determinados conteúdos, passaram a ter uma reflexão mais intensa sobre a prática pedagógica, adotaram outras formas de avaliação e perceberam-se capazes de realizar adaptações curriculares, além de solicitar ajuda de outros professores quando encontravam dificuldade, o que já é um grande avanço, a troca de experiência no ensino superior é quase inexistente. Já os alunos afirmam que a solidariedade é maior na sala, que inclusive mudaram a concepção que tinham sobre pessoas com deficiência, que para eles até então era associada somente a incapacidade.

A experiência da Universidade até o momento tem mostrado que a presença dos alunos com deficiência nos cursos estimulou o interesse pelo tema, culminando inclusive em vários trabalhos de iniciação científica estão abordando a inclusão escolar. Além disso, por meio da articulação entre a pós-graduação e a graduação, organizamos um grupo de pesquisa GEPED - Grupo de Estudo e Pesquisa Educação para a Diversidade, cadastrado no CNPq em março de 2005, envolvendo docentes, alunos da Pedagogia e das diversas Licenciaturas, dos quais, dois são alunos portadores de deficiência (surdocegueira e baixa visão) que possibilitam um exercício constante de convivência com a diversidade.

Historicamente, as pessoas não convivem no dia-a-dia com pessoas com deficiência, portanto é necessário que os colegas, sem deficiência e os professores aprendam a conviver com as limitações que a deficiência pode impor. Os professores precisam conhecer as necessidades dos seus alunos. Às vezes, é preciso ter algum software adaptado. Outras vezes, o software é o mesmo, mas o mouse, adaptado. Varia bastante de caso a caso, adaptar material, outras o conteúdo; o mais importante é que cada aluno é único e que conviver, aprende-se convivendo, daí a necessidade de estar aberto e perguntar sempre as necessidades do aluno.

Muitas vezes, as pessoas discriminam, não porque são maldosas, mas sim, por falta de informação. Todos os professores das Licenciaturas de nossa Universidade estão recebendo informações básicas sobre as deficiências, visando minimizar os preconceitos. O desconhecimento e o conseqüente medo por parte das pessoas são obstáculos às situações, em que as pessoas com deficiência possam conviver com as demais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O futuro da Educação Inclusiva em nosso país dependerá de um esforço coletivo, o que obrigará a uma revisão na postura de pesquisadores, políticos, prestadores de serviços, familiares e indivíduos com necessidades educacionais especiais, para trabalhar numa meta comum que seria a de garantir uma educação de qualidade.

É necessário deixarmos claro que a política de inclusão dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais nas instituições de ensino superior, não consiste somente na permanência física desses alunos, mas o propósito de rever concepções e paradigmas, respeitando e valorizando a diversidade desses alunos, exigindo assim que a Universidade defina a responsabilidade criando espaços inclusivos. Dessa forma, a inclusão escolar significa que não é o aluno que se molda ou se adapta à escola, mas a escola consciente de sua função, coloca-se a disposição do aluno.

Consideramos que os futuros professores, inclusive os universitários, não precisam saber tudo sobre as deficiências, síndromes. Porém, certamente necessitam ter clareza que a humanidade é diversa, e que, portanto ele deverá saber atender à diversidade dos alunos, e que, portanto deve:

- conhecer as etapas do desenvolvimento humano, até para perceber quando algum atraso;
- ter a capacidade de trabalhar em colaboração, pois não sabemos tudo, mas podemos somar e buscar parcerias;
- eliminar qualquer resquício de sentimentos de dó, compaixão, de paternalismo, pois alunos com deficiência precisam de profissionalismo;
- ministrar aulas sobre um mesmo conteúdo curricular a alunos que têm níveis diferentes de compreensão e de desempenho acadêmico;
- respeitar o ritmo de aprendizagem de cada aluno, mas nunca deixar de acreditar nas potencialidades;
- ser flexível;
- dominar o conhecimento específico de sua área, articulando ao conhecimento pedagógico, numa perspectiva de totalidade do conhecimento socialmente produzido, que lhe permite perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais em que o processo ocorre;
- ser capaz de atuar como agente de transformação da realidade na qual se insere.

O processo de formação do professor de fato vai, além disso, como tão bem expressou Nóvoa, “*a formação não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos ou técnicas) mas sim, através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência*” (1992. p. 25). Estar em formação implica “*um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com*

vistas a uma identidade, que é também uma identidade profissional” (NÓVOA: 1992. p. 25). Implica, ainda, uma constante reflexão da prática, num processo interativo e dinâmico no qual a troca de experiências possibilita a cada professor desempenhar o papel de formador e formando.

A inclusão de um estudante com necessidades educacionais especiais, na universidade, não deve implicar jamais em “nivelar por baixo”. mas sim, uma oportunidade para refletir sobre a inevitabilidade, a correção, as vias de acesso, as metodologias e a filosofia curricular e de preparação profissional das suas práticas. Sem dúvida os padrões de qualidade devem ser mantidos. O cerne da discussão é o que é qualidade no processo ensino-aprendizagem para a universidade? Será eleger alguns e excluir outros?

Consideramos imprescindível que as universidades estejam abertas a questionarem seus padrões de “excelência”. Pois quem sabe, a qualidade, numa sociedade cada vez mais multicultural e heterogênea e em que os indivíduos “diferentes” têm cada vez mais visibilidade e poder, esteja de fato relacionada à equação, face a valores de cooperação, inclusão, negociação e coletivo (NUCAN, GEORGE & MCCAUSLAND , 2000).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Declaração de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília – DF, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), 1994.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília – DF, Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. PORTARIA 1.679. Ministério da Educação. Brasília. 1999

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena, 2001.

BRASIL. PORTARIA 3.284. Ministério da Educação. Brasília. 2003a

BRASIL. INEP/MEC. Censo escolar 2000. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/censo/>> Acesso em 02.03.2003b.

CHACON, Miguel Claudio Moriel. Formação de recursos humanos em educação especial: resposta das universidades brasileiras à portaria nº 1.793 de 27/12/1994. Tese de Doutorado em Universidade Estadual Paulista, UNESP, Brasil, 2001.

COSTA, A.M.B & RODRIGUES, D. Special Education in Portugal, European Journal of Special Needs Education, 14(1), p. 70-89,1999.

DEMO, Pedro. Questões para a teleducação. Petrópolis: Vozes, 1998. 388 p.

FREIRE, P. Educação na Cidade. São Paulo, Cortez Editora, 1991.

GIL Marta. Acessibilidade física é o desafio. Disponível em: <http://www.deficiente.com.br/imprimir->

artigo-913.html. Acesso em 10 de jun de 2005.

GIMENO SACRISTAN, J. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. 352 p.

GUIMARÃES, José Augusto Chaves. Moderno profissional da informação: elementos para a sua formação no Brasil. Transinformação, Campinas,SP, v. 9, n. 1, p. 124-137, jan./abr. 1997.

MASETTO, Marcos Tarciso. Aula na universidade. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 8., Florianópolis, 1996. Anais... Florianópolis: UFSC, CED, NUP, 1996. v. 2, p.323-330.

MENDES, E. G. A educação inclusiva e a universidade brasileira. Espaço, Rio de Janeiro, v. 18, n. 19, p. 42-44, 2003.

NUCAN, T., George, R. & MCCAUSLAND, H. Inclusive Education in Universities: why it is important and how it might be Achieved, International Journal of Inclusive Education, 4, (1), 63-88, 2000.
NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. Os professores e sua formação. Lisboa – Portugal: Dom Quixote, 1992.

RODRIGUES, D. A Inclusão na Universidade: limites e possibilidades da construção de uma Universidade Inclusiva. Cadernos de educação especial, Santa Maria., nº 23, 2004.
VEIGA, Ilma Passos Alencastro. A prática pedagógica do professor de didática. Campinas, SP: Papirus, 1994. 183 p.