

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO SUPERIOR: REFLEXÕES SOBRE A DOCÊNCIA ORIENTADA

Manuelli Carolini Neuenfeldt¹

Resumo:

Esse estudo visa refletir sobre algumas questões referentes à formação de professores que atuam no Ensino Superior. Nesse sentido, por entendermos que são poucos os estudos nessa área específica e por acreditarmos na sua importância para a qualidade da educação, a nossa pesquisa busca contribuir de maneira positiva para essas reflexões. Assim, o estudo que estamos apresentando é parte integrante da dissertação que está sendo desenvolvida no Curso de Mestrado em Educação, PPGE/CE, na Universidade Federal de Santa Maria. Como ponto central de pesquisa, temos a seguinte questão: “Como se dá a formação de professores para atuar no Ensino superior?”. Dessa forma, buscaremos explicitar questões sobre a formação desses professores, através da influência da docência orientada nos cursos de Pós-Graduação, por acreditarmos que este é um caminho importante na formação da trajetória profissional docente dos mestrandos. Nesse sentido, o estudo está se desenvolvendo a partir de um estudo qualitativo-narrativo, privilegiado as falas/vozes das 4 professoras que inicialmente estão sendo pesquisadas, através de entrevistas semi-estruturadas e abertas. Além disso, será feita a análise de documentos que dão suporte para as práticas de docência orientada na instituição referida, a fim de tornar clara a importância dessas práticas na formação das professoras. Em um primeiro momento de entrevistas, buscamos descobrir quais são as concepções delas em relação à docência orientada, bem como, sua importância durante a formação. As entrevistadas revelaram que consideram essa prática nos cursos de pós-graduação fundamentais para a formação profissional, explicitando suas expectativas positivas em relação à docência e a possibilidade de vivenciarem este momento como uma única oportunidade de prática no ensino superior, antes de se efetivarem enquanto professoras dessas instituições. Além disso, acreditam que este é um momento que proporciona a reflexão sobre o que é ser professor, proporcionando interações e compartilhamento de idéias e ações sobre o fazer pedagógico com alunas e colegas.

Palavras-chave: Formação de Professores. Ensino Superior. Docência Orientada.

¹ Autora - Mestranda em Educação, PPGE/CE/UFSM – e-mail: manuelli1507@hotmail.com

Formação de professores universitários: refletindo sobre a docência orientada como um caminho possível da trajetória profissional

Durante muitos anos acreditou-se que a escola possuía todo o poder em relação aos conhecimentos, tornando-a o único caminho possível para a aprendizagem e desenvolvimento dos indivíduos. Além disso, proporcionava aos seus freqüentadores um destaque social inegável e um reconhecimento que legitimava suas práticas.

Esta escola baseava-se na transmissão de conteúdos formais, através do uso de cartilhas e de práticas docentes mecânicas que repetiam o que os livros diziam, não permitindo a participação e envolvimento de seus alunos por considerar o sujeito desprovido de qualquer tipo de conhecimento que pudesse ser valorizado.

Segundo Louro (1997, p.91)

(...) à medida em que a instituição se tornava um espaço de formação privilegiado, tudo o que se passava no seu interior ganhava importância. Outros modos de educação e de aprendizagem continuaram a existir, é claro, mas as sociedades modernas ocidentais passavam a colocar a escolarização – uma atenção especial. Isso representou não apenas olhar para as crianças e jovens e pensar sobre as formas de discipliná-los, mas também observar – e disciplinar – aqueles que deveriam “fazer” a formação, ou seja, os professores.

Porém, com o passar do tempo, vários estudos começam a ser realizados, abrindo espaços dentro das instituições para práticas que valorizam o aluno e exige dos professores a tomada de consciência de suas práticas enquanto educadores. Essas atitudes tornam necessárias as reflexões sobre o processo de ensinar e aprender, proporcionando a toda comunidade escolar e a sociedade em geral, uma escola mais crítica e adequada aos seus indivíduos.

Dessa forma, para que a atitude reflexiva se estabeleça, o professor precisa desenvolver algumas características, tais como: não se ver como detentor de um saber acabado, permitindo-se aprender constantemente; compreender que os modelos são construídos em conjunto; lidar com as dúvidas e incertezas como parte do processo de aprendizagem, compartilhando os saberes e fazeres da prática pedagógica.

De acordo Bolzan (2002:17)

Ao refletir sobre sua ação pedagógica, ele estará atuando como um pesquisador da sua própria sala de aula, deixando de seguir cegamente as prescrições impostas pela administração escolar (coordenação pedagógica e direção) ou pelos esquemas preestabelecidos nos livros didáticos, não dependendo de regras, técnicas, guias de estratégias e receitas decorrentes de uma teoria proposta/imposta de fora, tornando-se ele próprio um produtor de conhecimento profissional e pedagógico.

Nesse sentido, assumindo-se como professor reflexivo, ele conquista autonomia no seu fazer, pois ele fica sujeito a imposições externas a sua sala de aula, passando a agir de forma consciente e condizente com a realidade na qual está inserido.

Assim, levando essas concepções para as instituições de Ensino Superior que é o nosso foco de estudo, vemos a reflexão como fator de fundamental importância na atuação dos professores universitários. Como na escola de Educação Básica, a tomada de consciência das práticas, compartilhar com alunos e colegas são algumas das questões que proporcionam a formação crítica e de qualidade.

Porém, alguns problemas aparecem nesse cenário. A excessiva preocupação dos docentes com as atividades de pesquisa é um deles, talvez porque esta traga uma ascensão profissional que o ensino não proporcione. As atividades de docência em sala de aula são deixadas de lado, em segundo plano para os professores e se transformam em mera reprodução e transmissão de conteúdos. Como consequência disso, a interação e compartilhamento que esta prática poderia propiciar aos professores e aos alunos também são esquecidos.

Nesse sentido, segundo Pachane (2005, p.14), os cursos de mestrado e doutorado acabam

Por reproduzir uma situação em que atividades de ensino e pesquisa são realizadas de modo dissociado, ou mesmo equivocado, e por perpetuar a noção de que para ser professor basta conhecer a fundo determinado conteúdo e, no caso específico do ensino superior, ser um bom pesquisador.

Logo, a formação dos professores que atuam no Ensino Superior apresenta-se como uma preocupação atual, já que estes têm demonstrado em suas práticas uma falta de preparo para formar profissionais. No caso específico da educação, os docentes são os responsáveis pela formação dos futuros professores das nossas crianças e jovens e isso representa um compromisso e a responsabilidade direta sobre a qualidade da educação.

Um dos problemas é que muitos professores universitários nunca tiveram práticas docentes em instituições além da universidade, sua trajetória profissional está alicerçada apenas nos modelos de professores que tiveram e suas experiências são constituídas apenas enquanto alunos. Assim, suas falas se restringem a teoria, o que torna a formação de seus alunos bastante precária. Segundo Behrens (2002, p.60)

Alguns pedagogos, professores universitários, nunca exerceram as funções que apresentam aos seus alunos. Falam em teoria sobre uma prática que nunca experienciaram. Esse fato pode trazer alguns riscos para a formação dos alunos, pois a proposta metodológica que o docente apresenta é fundamentada na teoria e, muitas vezes, desvinculada da realidade, embora possa ser assentada em paradigmas inovadores na educação.

Logo, precisamos refletir no que esse tipo de ação pode contribuir de maneira positiva na formação dos seus alunos, futuros professores e, conseqüentemente, na qualidade do ensino. Torna-se necessário pensarmos em um docente que deixe de agir como “detentor do saber” e transmissor de conteúdos e faça de sua sala de aula um espaço propício para a aprendizagem, servindo de mediador entre o conteúdo e os alunos, tornando o espaço de formação um meio propício para o desenvolvimento da criatividade, da construção, da interação e da organização.

Além disso, deve existir a superação entre a dicotomia teoria-prática, tão vivenciada nos espaços acadêmicos. Precisamos entender que não existe essa separação, que uma não existe sem a outra e que a relação que se estabelece entre elas é muito rica, além de necessária. Segundo Veiga-Neto (p.4)

(...) sem um esquema ou arcabouço teórico, isso que chamamos mundo das práticas – ou, simplesmente, práticas – não faz nenhum sentido e, assim, nem é mesmo observado ou visto e nem, muito menos medido ou registrado. Inversamente, se dá o mesmo: sem alguma experiência, algum acontecimento nisso que chamamos mundo das práticas, não há como pensar, formular ou desenvolver uma ou mais teorias.

Portanto, as ações do docente precisam levar em conta todo o contexto que envolve a sala de aula, servindo, além de mediador do conhecimento e da aprendizagem, de motivador em todo o processo educativo. Além disso, suas experiências devem servir de exemplos que enriqueçam sua prática docente, levando em conta todas as suas construções e vivências anteriores a esse processo e que irão influenciar diretamente nas práticas pedagógicas.

Assim, segundo Santos (2000, p. 55)

No campo da formação docente, busca-se conhecer como o professor é formado nas e pelas instituições escolares, seja na sua formação inicial, ou antes dela, seja pela sua prática profissional. Busca-se também compreender como sua história de vida e trajetória profissional se inter cruzam, modelando seus comportamentos, suas perspectivas profissionais e sua visão e concepções sobre a educação, o processo de ensino e organização do trabalho escolar.

Dessa forma, passamos para o caso específico da docência no ensino Superior, por entendermos que a formação para atuar no Ensino Superior é fundamental. Os profissionais que atuam nessa área hoje são “preparados” apenas pelos cursos de Pós-graduação em que é priorizada uma formação para a pesquisa, tornando seus alunos estritamente pesquisadores e especialistas em seus temas de estudo.

Assim, segundo Castanho (2001, p.117), o ensino acaba sendo prejudicado e até deixado de lado na docência universitária.

A pesquisa pode atrapalhar o ensino? Infelizmente, pode, e esse fato ocorre com maior frequência do que se imagina. Exemplos: dedico-me com afinco à minha tese de doutorado e, assim que obtenho a titulação, passo a concentrar meus esforços em novos projetos de pesquisa e na pós-graduação, (...) limito-me a levar a meus alunos exemplos de dissertações e teses, passando a desenvolver cursos monográficos, com temas geralmente desarticulados entre si, passo a considerar meus projetos de pesquisa com absoluta prioridade, encarando as atividades didáticas como perda de tempo, algo enfadonho, que seria preferível que não ocupasse meu tempo.

Nesse sentido, momentos de prática docente nos cursos de pós-graduação aparecem como um caminho possível de formação dos docentes universitários. E esse é o nosso tema central de estudo, a docência orientada, buscando compreender porque os alunos do mestrado fazem a opção por essa disciplina nos seus planos de estudo, de que forma eles acreditam que essas práticas podem contribuir para a sua formação e quais são suas expectativas, frustrações, enfim, as reflexões que acontecem durante esse momento.

A docência orientada torna-se um momento único na trajetória docente desses professores, tendo a oportunidade de exercerem práticas de formação de professores sendo acompanhados por um professor mais experiente, que servirá não só de modelo como de suporte, interagindo, compartilhando, sugerindo e incentivando seu orientando. O orientador

será o ponto de segurança do professor iniciante, sendo responsável pelo acompanhamento das aulas e provocador de reflexões acerca das práticas desenvolvidas.

O papel do orientador seria semelhante ao que Marcelo García (1999, p.252) chama de *mentor*, destacando que estes devem ser “professores experimentados que põem à disposição dos professores principiantes o seu conhecimento e ofício profissional.”.

Contudo, apesar de ser uma primeira experiência como professor do Ensino Superior, acreditamos que este docente precisa assumir responsabilidades junto ao grupo em que está desenvolvendo o seu trabalho, tornando a educação “adequada”, prazerosa e significativa.

Para tanto, não podemos esquecer que este professor iniciante carrega no momento de sua prática todos os conhecimentos construídos durante o período em que esteve no curso de formação, sem esquecer que também carrega suas experiências pessoais anteriores ao ingresso no Ensino Superior.

Além disso, este é um momento de colocar “à prova” os conhecimentos construídos durante todo esse tempo de formação inicial. Por isso, este é o momento de acompanhar e observar como se deu a formação inicial destes profissionais e tentar estabelecer um elo com a maneira como eles estão sendo preparados nas instituições. Segundo Marcelo García (1997, p.66), “a iniciação profissional dos professores constitui uma das fases do “aprender a ensinar” que tem sido sistematicamente esquecida, tanto pelas instituições universitárias como pelas instituições dedicadas à formação em serviço dos professores.”.

Referências bibliográficas

BEHRENS, Marilda Aparecida. A formação Pedagógica e os desafios do mundo moderno. IN: MASETTO, Marcos. (Org.) *Docência na Universidade*. 4 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2002. p.57-68.

BOLZAN, Dóris. *Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. BOLZAN, Doris. *Revista Educação*. V.29, n.2, p. 121-133. UFSM, 2004.

CASTANHO, Sérgio. CASTANHO, Maria Eugênia. (Orgs.) *Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior*. 3 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2004.

_____. VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Orgs.) *Pedagogia Universitária: a aula em foco*. 2 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2001.

- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- MARCELO GARCÍA, Carlos. *Formação de Professores: Para uma mudança educativa*. Portugal: Porto Editora, 1999.
- MARCELO GARCÍA, Carlos. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. IN: NÓVOA, António. (Org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1997. p.51-76.
- PACHANE, Graziela Giusti. *Teoria e Prática na Formação de Professores Universitários: elementos para discussão*. Publicatio UEPG, Ponta Grossa, v.14, n1, p.13-24, 2005.
- SANTOS, Lucíola L. C. Pluralidade de saberes em processos educativos. IN: CANDAU, Vera Maria (Org.) *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p.46-59.
- TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. *O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 2 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.
- VEIGA-NETO, Alfredo. *Equívocos ou O (falso) problema da relação entre teoria e prática, na formação docente*. Site www.ulbra.br