



GT11 - Política da Educação Superior – Trabalho 747

UMA FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS NA BAHIA: PRESSUPOSTOS, CONTEXTOS E POSSIBILIDADES

Evódio Maurício Oliveira Ramos - UEFS

Resumo

O artigo analisa uma experiência formativa realizada em uma universidade pública baiana apontando alguns dos pressupostos epistemológicos, metodológicos e ontológicos que fundamentam as ações. A partir de uma abordagem qualitativa de cunho descritivo e com suporte em dados de entrevistas individuais semi-estruturadas, foi dado voz aos sujeitos envolvidos na formação a fim de compreender a origem, o contexto, as estratégias, o apoio institucional e as dificuldades e limitações encontradas durante sua realização. O curso se constituiu como um fórum de reflexão, espaço dialógico que possibilitou ao docente universitário a ampliação de sua capacidade de ver, sentir, pensar, planejar, agir e avaliar sua ação pedagógica, através do acesso a um novo paradigma epistêmico e metodológico. O formato, o tempo pedagógico, o excesso de encargos docentes, a falta de políticas de formação, dentre outras, dificultaram a participação e o desenvolvimento de alguns professores na formação. Todavia, ainda que discretas e pontuais, as atividades geraram mudanças e denotam a importância da formação pedagógica dos docentes, bem como a necessidade urgente da implementação de políticas institucionais de desenvolvimento profissional dos docentes que atuam no ensino superior, tendo em vista a demanda por formação no campo pedagógico.

Palavras-chave: Docência Universitária; Formação de professor; Política de Formação.

Introdução

Nos últimos tempos, temos observado a intensificação do debate em torno da complexa tessitura que é a docência no Ensino Superior. A crescente expansão nesse nível de ensino, a qual merece uma reflexão mais aprofundada acerca das condições em que acontece, tem aumentado substancialmente a demanda da oferta de vagas, a maior procura pela qualificação profissional, as novas configurações do mundo do trabalho e do emprego, dentre outros aspectos, o que desafia da universidade em oferecer uma formação profissional adequada, que possa atender às expectativas de formação humana, de instrumentalização para o exercício do trabalho, de organização política, produção de conhecimento e gerências de novas tecnologias, mediante a articulação do ensino, da pesquisa e da extensão. Essas perspectivas têm gerado alguns

desdobramentos, entre eles, a necessidade de formação de docentes com saberes específicos para atuarem nesse segmento de ensino.

Nesse sentido, este artigo apresenta o recorte de uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação – Nível *Stricto Sensu*, da Universidade Estadual de Feira de Santana - Bahia (PPGE - UEFS), na qual se analisou as relações entre a experiência de formação pedagógica em um curso de extensão oferecido pela instituição denominado “*Ensinação, Aprendizagem e Avaliação no Ensino Superior*” e a prática educativa dos docentes dessa universidade. Especificamente, identificamos nesse trabalho as questões relacionadas à origem do curso, a concepção epistemológica, às estratégias de ensino, o incentivo institucional e as adversidades e contratempos.

A metodologia, conduzida numa abordagem qualitativa de caráter descritivo, se debruçou sobre a interpretação da realidade social construída pelos atores históricos dentro do contexto de formação da docência superior. Para a coleta e produção dos dados, optamos pela entrevista semiestruturada, sendo utilizada a análise tipo temática, de Bardin (1977), como olhar descritivo e reflexivo sobre os dados, partindo dos princípios de categorização, inferência, descrição e interpretação, delineadas pela *Análise de Conteúdo* defendida pela autora.

Os sujeitos pesquisados foram professores que participaram da última turma de formação e a professora formadora, que são do quadro efetivo, com regime de trabalho de Dedicção Exclusiva (DE), tendo em média 15 anos de docência na instituição, oriundos do bacharelado e, hegemonicamente pertencente à área de saúde. O curso foi oferecido em 2011 pelo Departamento de Educação, através do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária (NEPPU) em parceria com a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) e a Pró-Reitoria de Extensão (PROEX).

O contexto e a origem da experiência formativa

O curso surge como parte da experiência e trajetória da professora formadora¹ em sua busca por caminhos que permitissem uma reflexão sobre o ato de planejar e avaliar. Essa perspectiva vai de encontro ao proposto por Larrosa Bondía (2002) quando se refere à tomada de consciência a partir das necessidades oriundas da sensibilidade

¹ Prof^a. Lucile Ruth Menezes – Docente que atuou no Departamento de Educação/UEFS até sua aposentadoria em 2012, idealizadora e professora formadora do curso de formação pedagógica *Ensinação, Aprendizagem e Avaliação no Ensino Superior*. Mestra em Música e Educação, Especialista em Psicopedagogia, em Neuropsicologia e em Avaliação.

daquilo que nos afeta, que nos incomoda e a concepção da permanente transformação do sujeito. A partir do saber da experiência, é possível pensar e articular o processo de transformação da realidade, a começar pela transformação de si mesmo.

A inquietação da professora com a concepção de ensino e aprendizagem utilizada nas práticas educativas em sua formação e no meio acadêmico a levou a estudos e pesquisas na área. A partir do ensino da disciplina nuclear *Avaliação no Contexto Educacional*, componente do currículo base e obrigatória para todas as licenciaturas, durante, segundo a professora, quase uma década, começou a perceber que a mesma desencadeava amplas reflexões acerca do processo de ensino e de aprendizagem, como podemos observar em seu depoimento:

Eu percebi que à proporção que eu ia desenvolvendo o trabalho com a turma, percebia que essas meninas realmente diziam que passavam a compreender outras coisas do currículo a partir da disciplina, especialmente, a base da concepção da aprendizagem, a base epistemológica para poder compreender mudanças ontológicas e metodológicas (Professora Formadora)

Nessa experiência provocativa desenvolvida com os estudantes da disciplina *Avaliação no contexto educacional*, a professora não só tornou possível uma mobilização para a construção do conhecimento de cada um dos envolvidos, como também contribuiu para disseminar essas possibilidades pedagógicas em outros espaços e disciplinas. Sobre essa questão, declara:

Comecei a tirar meu aluno do lugar, a ponto de, as estratégias de aprendizagem que foram vivenciadas na minha sala de aula começaram a invadir outras salas de aula do curso delas ou deles. Ou seja, eles começaram a usar estratégias de aprendizagem que provocavam reflexão, provocavam ‘eu estou pensando’, ‘eu discordo’, ‘eu concordo’, e eles começaram a interagir com a literatura. (Professora Formadora)

Ao se aproximarem de novas abordagens teóricas e confrontá-las com as experiências em outras disciplinas, os estudantes sinalizavam a necessidade de os outros professores também terem essa formação pedagógica sobre os pressupostos epistemológicos da avaliação e da aprendizagem,

Pelo menos eu os fiz acreditar, pelo menos era isso que eles colocavam nos diários reflexivos de que é possível a gente sair do lugar quando a gente tem pressupostos teóricos e, elas sempre diziam:

- professora, quem tá precisando disso são os próprios professores.
(Professora Formadora)

Dessas interações, vão surgindo espaços acadêmicos em que se possam discutir questões relacionadas à avaliação e, conseqüentemente, sobre a aprendizagem. Com o passar do tempo, foram ampliando essas demandas e os convites para palestras, seminários, fóruns desaguaram em um Projeto de Extensão no formato de curso de 60 horas aprovado no Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) da Universidade.

O objetivo do curso, segundo a professora idealizadora, foi “criar um fórum de reflexão sobre pressupostos epistemológicos e concepções de aprendizagem”. No Projeto aprovado através da Resolução CONSEPE Nº 168/2006, em vigor na data de sua aprovação, em 21 de novembro de 2006, cujo nome era *Avaliação da Aprendizagem e Desenvolvimento Humano: Implicações epistemológicas e metodológicas*.

A articulação entre a formação teórica e a reflexão sobre a prática docente estava presente na organização didático-metodológica, onde os conteúdos foram divididos em 04 núcleos temáticos: 1- A avaliação educacional na complexidade do cotidiano escolar e sala da aula; 2 - Avaliação Formativa na complexidade do processo ensino e aprendizagem; 3 - Avaliação de conteúdo conforme sua tipologia e; 4 - Análise da prática de avaliação da disciplina ministrada, que oportunizava, dentre outras coisas, a análise do seu planejamento, identificação de avanços para proposta de aprendizagem, apresentação de caminhos de melhoria do ensino e aprendizagem.

É importante destacar a lógica que permeia a origem do curso. Houve todo um processo articulado que desembocou em uma proposta teórica. O curso surge da necessidade de se repensar as práticas educativas e a demanda emergida nesse contexto para que se efetivasse de forma concreta, fundamentada e consciente.

Apesar de aprovado em 21 de novembro de 2006, o curso *Avaliação da Aprendizagem e Desenvolvimento Humano: implicações Epistemológicas e Metodológicas* somente foi ofertado em 2007, com 22 professores inscritos, abrangendo 07 Departamentos da UEFS. A expressiva participação de docentes no entendimento da professora foi uma demonstração do isolamento que esses profissionais sentem na sala de aula e da grande necessidade que têm de partilhar com seus pares as suas dificuldades na docência e as possibilidades de superá-las.

Em 2008, aconteceu o segundo curso: *A Aprendizagem e sua Avaliação: Aspectos Psicopedagógicos*. Matricularam-se 18 professores representando 06

Departamentos. Como um projeto de extensão da universidade, é institucionalizado no Departamento de Educação, sendo fomentado e gerido pelo NEPPU. Na proposta dessa formação foram acrescentadas as contribuições na área de Psicologia, com a incumbência de ampliar o debate sobre os processos de aprendizagem.

Ao conferir ao espaço de formação o papel de “Fórum” que, em sua definição e sentido, representa um local ou praça pública onde se discute um determinado tema, percebemos que, na representação da idealizadora do curso, aquele seria, também, um espaço de troca de ideias, de discussão sobre as questões que envolvem a aprendizagem dos estudantes.

O terceiro curso, em 2009, recebeu o mesmo título: *A Aprendizagem e sua Avaliação: Aspectos Psicopedagógicos*, tendo a participação de 12 professores e número de Departamentos não identificado. O quarto curso, que aconteceu em 2010, *Aprendizagem e sua Avaliação no Ensino Superior*, contou com a participação de 15 professores de diferentes Departamentos. Assim como nos anos anteriores, esse quarto curso, segundo a professora organizadora, apresentou situações riquíssimas de trocas e de aprendizagem.

A quinta oferta e última experiência de formação, já que a mesma estaria entrando em processo de aposentadoria, houve a inserção de estratégias de uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Essa última, realizado em 2011, *Aprendizagem, Ensino e Avaliação no Ensino Superior*, foram inscritos 18 professores, desse quantitativo, 10 concluíram o curso. A carga horária da formação, como definida no projeto, sessenta horas, foram divididas em 20 encontros de 03 horas, realizados durante o semestre letivo.

A concepção epistemológica adotada na experiência formativa

Ao visitarmos a origem do curso, percebemos que sua fundamentação teórica é sólida e estabelecida a partir das vivências, experiências e estudos de sua organizadora. Nesse sentido, fundamentada em Anastasiou e Alves (2005); Becker (2003); Hoffmann (2001); Luckesi (2002); Pozo (2002); Tyler (1974); Vasconcelos (1995); Veiga (1996); Zanella (2004) entre outros, a professora formadora traz para o curso espaço de leitura e discussão que possibilita aos docentes a superação da lógica formal para uma lógica dialética.

Para a professora formadora, os professores necessitam de estratégias que oportunizem aos estudantes o desenvolvimento cognitivo que, associado ao aspecto emocional, possa efetivar mudanças no social. De acordo com a professora, o cerne desse curso é provocar uma autorreflexão do docente acerca dessas ferramentas. Nesse sentido, essa experiência formativa coaduna com os modelos de formação que preconizam a recriação, pelo professor, de seus próprios princípios didático-metodológicos refletindo em autoaprendizado, autoavaliação e instrumentalização para intervenção (ALTET, 2008; BÉLAIR, 1998; CARBONNEAU e HÉTU, 1998; CHARLIER, 1998), a busca de respostas aos problemas da prática educativa (AQUINO e PUENTES, 2009), o uso de metodologia baseada na análise e resolução de problemas que permitissem uma mudança na prática do professor (IMBERNÓM, 2011) e o aprofundamento teórico para essas ações (CORDEIRO e MELO, 2008). Contudo, há um longo caminho a ser percorrido.

No entendimento da professora, a questão epistemológica é fundante. É o cerne da questão para o professor orientar suas ações, que em muitas vezes são praticadas de forma ingênua e não permitem avanços, como sugeridos no depoimento:

eu sempre mostrava pra eles que a prática avaliativa vai refletir a concepção de aprendizagem e a concepção de aprendizagem vai ter os pressupostos epistemológicos que estruturam aquela aprendizagem. [...] Tanto a aprendizagem como a avaliação servem ao projeto político pedagógico. (Professora Formadora)

É necessário, como afirma Souza Santos (2007), um novo paradigma para o senso comum e para a ciência, de forma que haja uma reflexão sobre a prática e que a ciência com sua produção teórica possibilite a superação da prática empírica. Então, o curso de formação procurou trazer essa discussão sobre as bases epistemológicas conforme o depoimento da professora cursista P1:

Nesse curso, uma coisa que ficou muito claro pra mim foi a questão da base epistemológica, a concepção que você tem do processo ensino-aprendizagem é a base, é o que vai direcionar toda a sua atuação como professor. (P1)

No intuito de provocar a reflexão dos participantes, o curso apresentou um núcleo temático destinando-se a discutir a complexidade, e a raiz da complexidade, inerente à condução do processo ensino-aprendizagem. Para a professora formadora, passar de uma verificação classificatória e aferição final de resultado, para uma

avaliação formativa reguladora pressupõe uma mudança radical na base epistemológica que fundamenta o trabalho do professor. O curso, então, buscou refletir sobre a concepção de aprendizagem, utilizar conhecimentos para que os sujeitos se formem como cidadãos, como pessoa, desenvolvendo suas capacidades cognitivas as quais subsidiarão suas ações.

A questão epistemológica é quem forma o sujeito. [...] sua capacidade de usar o potencial mental. [...] O processo de socialização é pra que ele ultrapasse a anomia e um período permaneça na heteronomia, mas, esse período de heteronomia deve construir caminhos para uma autonomia. (Professora Formadora)

A formação dada objetivava que cada professor fosse o aprendiz da sua própria docência, que visualizasse conceitos e as relações de conceitos, que compreendesse a relação intrínseca, inseparável do que seja objetivo, conteúdos, estratégias de aprendizagem e o processo avaliativo. Tencionava promover, uma leitura do social e do desenvolvimento humano, da aprendizagem humana com focos diferentes que se complementam. Nesse cenário proposto, o papel do professor formador foi, então, de desafiar, estimular, ajudar os sujeitos aprendentes na construção de uma relação com o objeto de aprendizagem que, em algum nível, atendesse suas necessidades, auxiliando-os na tomada de consciência das funções socialmente estabelecidas (ANASTASIOU e ALVES, 2007).

No modelo de formação indagativo ou de pesquisa proposto por Imbernóm (2011), a capacidade dos professores em observar, refletir, diagnosticar, analisar, organizar as mudanças e avaliar os dados obtidos em sala de aula também é desenvolvida. Os encontros, dessa forma, foram espaços de reflexão.

Todas as estratégias de aprendizagem desenvolvidas pela professora formadora buscavam ajudar os participantes a refletir e encaminhar essa reflexão para uma estruturação de rede conceitual, embora não seja possível afirmar veementemente que o curso tenha dado conta dessa estruturação. Para Anastasiou e Alves (2007), é dessa perspectiva que se justifica a elaboração de estratégia, no sentido de selecionar, organizar e propor as melhores estratégias facilitadoras para que os sujeitos se apropriem do conhecimento. Professores que despertassem para uma reflexão da sua

docência, para as ferramentas e o uso dos elementos do fazer pedagógico em um paradigma emergente².

As estratégias didáticas vivenciadas

O amadurecimento epistemológico vivenciado no curso implicou discussões sobre estratégias de ensino, tanto do ponto de vista da experimentação do professor cursista, quanto da aplicação dessas estratégias no contexto de sala de aula. Foram apresentadas estratégias diferentes e diversificadas, como cita um professor cursista:

Eu gostei muito dos mapas mentais, que envolvem mapas conceituais. Gostei muito, fiquei fascinado porque essa técnica. [...] realmente é uma técnica que você trabalha a aprendizagem, que mais se aproxima do conceito que eu acredito ser aprendizagem. (P6)

A experiência com a elaboração das redes conceituais, na visão da professora cursista P6 e dos resumos críticos pela Professora Formadora, promoveram um aprendizado qualificado e oportunizaram os professores a repensar as estratégias utilizadas, sensibilizando-os para as dificuldades cognitivas apresentadas pelos estudantes:

Com a experiência de fazer resumos informativos e depois encontrar a rede conceitual e apresentar, mostramos pra eles que as tarefas acadêmicas têm que ter essa finalidade, instalar constantemente um processo de análise e síntese, porque esse é o mecanismo da memória. (Professora Formadora)

Vivenciar e experimentar essas estratégias é muito importante, tanto para o professor e seu desenvolvimento, quanto para a compreensão de sua aplicabilidade junto aos estudantes, quando o professor utilizar essas estratégias com o estudante saberá entender seu significado, dificuldades e possibilidades. Para Contreras (2011), o saber tem sentido por causa dos significados e do valor que damos ao vivenciá-lo e, nessa concepção, o saber não deve se desligar da experiência. Para esse autor, é necessária uma relação viva com a experiência, porque é da experiência que nasce a inquietude

² Paradigma descrito anteriormente neste trabalho e que é apropriado pela professora como fundamento da discussão epistemológica para o repensar das concepções que fundamentam as ações educativas, objetivando a superação da lógica formal do ensino tradicional.

pedagógica. A experiência ligada ao saber traz a perspectiva da sabedoria para viver (CONTRERAS, 2011). O professor P6 dá a entender que age conforme esse princípio:

Se eu tiver que desenvolver uma técnica, pra mim pessoalmente, vai ser a técnica de mapas mentais, mas eu tenho que amadurecer isso dentro de mim pra eu poder depois passar pros alunos.

Um aspecto discutido no curso foi à necessidade de adequação das estratégias de ensino ao contexto. Pode-se utilizar qualquer uma das estratégias, mas é preciso pensar na viabilidade, dada a quantidade de alunos e o tempo de que a gente pode dispor para sua realização. De acordo com a professora P1, precisam ser considerados alguns elementos da organização didática:

Cada uma vai ser mais interessante, mais produtiva, válida de acordo com sua área de atuação, de acordo com a temática, de acordo com o perfil do aluno, do profissional que você quer formar. Cabe a cada professor avaliar se aquilo ali vai se adequar ou não a seus objetivos, a sua temática, a sua disciplina.

Visando destacar a necessidade de superação de estratégias didáticas que não motivam os estudantes e não propiciam seu desenvolvimento reflexivo. A P1 ratifica:

Algo que me inquieta muito é a utilização da aula expositiva. Parece-me que não é algo produtivo, que não é algo que motiva muito os alunos. (P1)

De acordo com Pozo (2002), o ensino, ao se basear numa concepção de aprendizagem, requer, em qualquer mudança nas formas de ensinar, uma tomada de consciência e uma mudança das teorias adotadas, muitas vezes, de forma implícita, por parte dos professores. Segundo esse autor, estamos condenados a repeti-la e a vermos o mundo através dela se a desconhecemos.

Nesse sentido, o curso de formação não objetivou dar receitas prontas aos professores, mas, sim, provocar a reflexão epistemológica que fundamenta a concepção de aprendizagem, permitindo a ampliação das possibilidades de estratégias didáticas que promovam o aprendizado dos estudantes, a qualidade dos serviços prestados e a satisfação dos professores no exercício da docência.

Sobre as estratégias de ensino, entendemos ser necessário dentro da experiência da UEFS, um espaço maior para atender às demandas dos professores em seus contextos práticos, sem, contudo, se caracterizar como um curso de receitas. Segundo

Cordeiro e Melo (2008), é necessário articular o aprofundamento dos fundamentos da docência universitária com a prática vivida pelo professor. Por fim, é importante que haja um espaço para a socialização desses conhecimentos com a comunidade acadêmica, oportunizando a socialização e o debate entre os diversos segmentos que compõem esse processo dentro da universidade, principalmente o do corpo docente.

É importante ressaltar que, no projeto inicial do curso de formação pedagógica da UEFS, há uma perspectiva de instaurar um fórum permanente, no qual essas demandas pudessem ser tratadas e sistematizadas, inclusive com a realização de seminários e grupos de estudo, mas, por questões adversas, não se efetivaram na prática.

O incentivo institucional

Apesar do apoio da instituição, através da PROEX e da PROGRAD, o curso ainda apresenta dificuldades com infraestrutura: espaço, equipamentos, captação de recursos, liberação de carga horária, valorização salarial, etc.. Como consequência de falta de estrutura, a participação no curso acontece, na maioria das vezes, pelo esforço pessoal dos professores. Não há recursos nem condições para que o sujeito o faça com disponibilidade e dedicação:

Foi algo que eu mesmo busquei, não houve nenhum tipo de incentivo. Eu tive que me virar porque o curso era em dias que a disciplina tinha aulas teóricas, então eu tive que fazer um ajuste com os colegas da minha disciplina, remanejar algumas aulas pra não ficar no mesmo dia, porque eu não queria perder o curso e era só uma vez por semana. (P1)

[...] Eu gostaria de ter tido mais tempo que pudesse me dedicar às leituras e a permanecer integralmente nas discussões, porque várias vezes eu tive que sair na metade porque eu ia dar aula. (P5)

Para os professores, a UEFS não desenvolve uma política de incentivo ao desenvolvimento profissional dos professores. Isso fica a cargo de cada um buscar. Resulta, dessa lacuna, a dificuldade quanto ao professor participar do curso e aos avanços da instituição na qualificação pedagógica de suas ações de ensino, como declara a professora:

[...] não existe um estímulo pra que a gente faça com objetividade, parece que no final quer que a gente continue aquela coisa de ir pra sala de aula dar aquela aula e ir embora, aula expositiva e voltada pra especialização na área. (P3)

O incentivo institucional é fundamental para a eficiência de um programa de formação continuada. Inclusive, o modelo de formação por trabalho metodológico ou trabalho didático proposto por Aquino e Puentes (2009) apresenta ações conjuntas entre professores e instituição, no sentido de buscar respostas a problemas da prática educativa através de seminários e conferências científico-metodológicas, aspecto que não é contemplado de forma sistemática dentro das atividades de formação do curso. Existem registros de seminários e colóquios realizados na UEFS por iniciativa do NEPPU, com apoio da PROGRAD e da PROEX, mas não em articulação com o processo formativo preconizado no curso.

As dificuldades e contratempos

Apesar da aceitação por parte de muitos docentes, o curso passou por dificuldades para que se mantivesse. Segundo a professora formadora Professora Formadora, um problema existente nas cinco turmas ofertadas deve-se aos colegiados, que não respeitavam o dia e turno em que o curso acontecia. Muitos professores que tinham o desejo de participar, a exemplo na terceira turma de uma professora do Curso de Letras, combinavam com os alunos de naquele dia passar uma tarefa para que eles realizassem. Ao término do encontro de formação, esses professores cursistas voltavam para sala de aula e concluíam as atividades. Todo esse esforço era realizado, a fim de viabilizar a formação.

A questão da adequação do curso ao semestre letivo também gerou dificuldades para sua execução. O formato e a quantidade de encontros excediam os dias letivos do semestre, causando o abandono de muitos participantes.

Os professores que permaneciam sempre alegavam o excesso de atividades, dentro e fora do ambiente universitário. Isso exigia um grande esforço pessoal e uma adequação da carga horária no sentido de: não sobrecarregar muito os professores com as propostas de estudo do curso, mas, ao mesmo tempo, garantir um mínimo de leitura e reflexão que contribuíssem com o aprendizado naquele espaço de tempo. A ausência de uma política pública de formação de professores institucionalizada e as demandas pessoais dos professores foram questões que dificultaram o avanço do curso, de acordo com a professora formadora:

Eles diziam que não tinham carga horária pra isso, essa luta de correr atrás de seus problemas pessoais e a falta da universidade em nível de departamentos e colegiados reconhecer que precisava apoiar, divulgar

a ideia. [...] Foi um problema que encontrei com o professor no curso: eu não podia sobrecarregá-los mais do que eu os sobrecarreguei. Tinha que aproveitar as três horas para sugar deles e eles sugarem de mim e haver essa interação, pra gente trocar e acreditar que inovações poderiam ser feitas. (Professora Formadora)

Do ponto de vista dos aspectos teórico-procedimentais, foi observado pela professora formadora a falta de alinhamento entre o Projeto Político-Pedagógico da Universidade e a prática docente. Grande parte dos professores cursistas, no retorno às suas práticas, encontravam entraves em aplicar os novos conhecimentos e agir de forma diferente, tanto por práticas conservadoras de colegas, quanto por limitações da Instituição que, por mais democrática que seja, ainda carrega ranços de um currículo tecnicista. Um aspecto citado pela professora formadora e discutido no curso diz respeito ao conceito e procedimento de avaliação. Discute-se a perspectiva epistemológica da avaliação formativa como ferramenta de orientação da aprendizagem, mas, o regimento da Instituição estabelece a quantificação e a classificação do estudante, como aprovado ou reprovado, com base numa média aritmética entre três notas. Para a professora, é preciso avançar, mudando a maneira de pensar e agir.

Na visão dos professores cursistas, o perfil do estudante tem sido, também, um elemento desafiador na aplicação de propostas construídas durante o curso. Observa-se, segundo eles, muita passividade e comodidade da parte dos estudantes no processo educativo. Esse comportamento, principalmente em relação a estratégias de ensino, pode ser explicado pelas representações construídas ao longo de sua história enquanto estudante, alicerçados a partir de uma educação baseada no modelo tradicional e conteudista. Essa passividade é relatada na maioria das declarações:

Alguma dificuldade que eu sinto é em relação ao aluno, porque eu acho que a gente tem um perfil de aluno que já vem acostumado com uma formação muito paternalista, então ele espera muito do professor. Ele espera muito que o professor transmita o conhecimento pra ele. (P1)

Os próprios alunos estão muito acostumados com aquela aula expositiva. Então, eles esperam isso de você. [...] Quando você chega com uma proposta diferente até eles compreenderem, muitos são reticentes, dificulta, é difícil a adesão. Eles estão acostumados a chegar e ter aquela aulinha, alguns dormem. Eles querem sentar ali, ouvir e ir embora. Querem a aula que está montada. (P3)

Esses depoimentos reafirmam o pensamento de Anastasiou e Alves (2007), quando asseguram que lidar com estratégias novas e diversificadas não é fácil. Para os autores, na docência universitária, existe uma cultura de trabalho com predominância na exposição do conteúdo, em aulas expositivas ou palestras, uma estratégia funcional para a passagem de informação. O fato de os professores terem vivenciado esse tipo de estratégia na universidade como estudantes, agravado pela atual configuração curricular e a organização disciplinar, em grade, com ênfase nos aspectos conceituais do conhecimento, desemboca na estratégia da palestra como principal forma de trabalho, no qual os próprios estudantes esperam do professor a contínua exposição dos assuntos que serão aprendidos (ANASTASIOU e ALVES, 2007).

Para os professores, é difícil operacionalizar a inovação na sala de aula, porque os encargos docentes são muito altos. Há um aumento maior de encargos quando se inova. O uso de metodologia ativa e participativa em sala de aula, a exemplo do diário reflexivo, demanda tempo e trabalho. Ao mesmo tempo em que o uso do diário reflexivo é uma estratégia pedagógica significativa para o aprendizado, torna-se uma dificuldade para o professor administrar. Além disso, essas novas formas de trabalho são, em princípio, rejeitadas pelos estudantes.

Além da demanda de trabalho, outra dificuldade relativa ao desempenho docente: a ausência do trabalho coletivo. Para os professores cursistas, os colegas que dividem a disciplina, não querem sair do lugar cômodo, não querem investir tempo com novas estratégias. Falta o reconhecimento do coletivo em relação às mudanças necessárias, como podemos notar no depoimento a seguir:

Dentro do próprio grupo que trabalha na disciplina existem essas limitações. A gente precisa colaborar. Colaborar no sentido de quê? De se engajar mesmo, de buscar material, de sentar, estruturar, reestruturar, pensar que essa ou daquela forma fica melhor. (P5)

Ainda sobre essas dificuldades em relação aos colegas, a professora P3 cita o isolamento profissional e pouco envolvimento do professor que divide a disciplina, já que o grupo de trabalho, muitas vezes, se apresenta heterogêneo e com professores em diferente processo de desenvolvimento profissional:

O problema é que a disciplina que eu ensino é formada por cinco professores, porque são disciplinas mais práticas do que teóricas. [...] tudo o que eu tentei fazer em grupo eu não consegui. Eu falava: -

gente, isso é legal! Vamos fazer! Eu não consegui. Ninguém queria mudar. Eu tentei mudar minha parte. (P3)

É apontado, pela professora P3, uma dificuldade de articulação e planejamento da disciplina, o que de certa forma reflete a fragmentação do currículo do curso e a utilização de estratégias distintas e desconexas entre professores:

A formatação às vezes da disciplina, também não ajuda porque parece que as pessoas não fazem plano de aula e se fazem não pensam. Talvez o estímulo eles não tenham pela formatação geral do curso. Então, se eles tivessem mais disciplinas que trabalhassem dessa forma [ativa], talvez fosse mais fácil também a adesão deles a esse tipo de mudança. Mas, toda mudança é difícil!(P3)

Para essa professora, a superação dessa dificuldade exige colaboração de todos os professores envolvidos na aplicação de novas estratégias de avaliação e aprendizagem, o que torna viável as mudanças. Alega dificuldade em utilizar os diários reflexivos porque os outros colegas não tinham interesse e conhecimento sobre sua funcionalidade e aplicabilidade.

Para a professora P2, o uso dessas novas estratégias, por um lado contribui para desmistificar a ideia do professor como único detentor do conhecimento e da construção bancária do saber, por outro, é uma estratégia que pode gerar insegurança no professor. Ao não ser mais o detentor único do conhecimento, o professor precisa saber lidar com a humildade, que implica uma mudança de paradigma, o que nem sempre é fácil. Freire (2011) reforça essa ideia ao dizer que nos constituímos juntos no processo educativo, tanto professor quanto aluno. Para o autor, o professor ensina e aprende ao ensinar em uma via de mão dupla. Oportuno, a esse respeito, o depoimento:

Eu preciso estar aberta pra essas novas estratégias, por exemplo: Portfólio. Tinha coisa que eles traziam que eu não sabia. Eu preciso dizer a eles que eu não sei, vamos descobrir juntos. Eu acho que me mostra, me deixa evidente essa minha condição humana. Eu sei e não sei. (P2)

Pertinente considerar que todo processo de mudança gera incômodos. Não é confortável, sair do seu lugar, trocar de paradigma. Mas, é possível. Nesse sentido, a instituição e o coletivo têm um papel fundamental nesse processo de abertura de diálogos que permitam a superação desses entraves e a consolidação de caminhos viáveis.

Considerações Provisórias

A discussão permeada neste artigo permitiu a compreensão de alguns pressupostos que referenciaram a experiência formativa, bem como os conceitos, as características e os contextos desenvolvidos em uma experiência de formação de professores.

Em um contexto de necessidades formativas, a experiência pesquisada apresenta possibilidades de superação do ensino formal, através da reflexão epistemológica. Tenta aproximar o professor participante de uma prática dialética, cuja ferramenta pedagógica pode oportunizar aos estudantes o desenvolvimento cognitivo associado ao aspecto emocional, de modo a efetivar mudanças significativas no contexto político e social em que atuarão. Nesse sentido, o curso cumpriu com o papel para o qual foi pensado: fórum de reflexão, espaço dialógico que possibilitou ao docente a ampliação de sua capacidade de ver, sentir, pensar, planejar, agir e avaliar sua ação pedagógica.

Não obstante todos esses avanços, o curso enfrentou problemas. O formato e o tempo pedagógico dificultaram a participação. Podemos identificar, também, o excesso de encargos docentes, o acúmulo de atividades e funções acadêmicas, as questões pessoais e a falta de institucionalização do curso, como aspectos que impediram o avanço de alguns professores na formação.

Apesar de sua aprovação no CONSEPE, cabe uma crítica à falta de políticas institucionais no sentido de incentivar e garantir a formação pedagógica dos docentes e, por conseguinte, o desenvolvimento profissional. Essa ausência certamente não ocorre somente nesta Instituição, ela reflete o descaso político com a valorização do magistério superior e sua qualidade.

Todavia, ainda que discretas e pontuais, as atividades geraram mudanças e denotam a importância da referência teórica e da formação pedagógica para atuação nesse nível de ensino, provocadas por momentos de reflexão nessa experiência formativa, o que nos faz concluir sobre a necessidade urgente da implementação de políticas institucionais de desenvolvimento profissional dos docentes que atuam no ensino superior, tendo em vista a demanda por formação no campo pedagógico.

Contudo, é preciso pensar na ampliação dessas ações dentro da UEFS como instrumento de formação política e emancipação dos professores, potencializando o debate sobre o papel da Universidade sobre o contexto vigente do trabalho docente e as condições para sua existência.

Referência

ALTET, M.. As competências do professor profissional: Entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, L; PERRENOUD, P; ALTET, M; CHARLIER, E. (Orgs.). **Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?**. 2. ed. Revista. Porto Alegre: Artmed,1998. p. 22-35.

ANASTASIOU, L. das G. C; ALVES, L. P. **Estratégias de ensinagem**. Joinville: UNIVILLE, 2005.

AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. Desenvolvimento profissional docente universitário: uma proposta de formação pela via do trabalho metodológico. In: NETO, A. Q.; ORRÚ, S. E. (Org.) / **Docência e formação de professores na educação superior: múltiplos olhares e múltiplas perspectivas**. Curitiba: CRV, 2009. p. 109-127.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997.

BECKER, F. **A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BÉLAIR, L. A formação para a complexidade do ofício de professor. In: PAQUAY, L; PERRENOUD, P; ALTET, M; CHARLIER, E. (Orgs.). **Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?**. 2. ed. Revista. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 54-65.

CARBONNEAU, M.; HÉTU, J. Formação prática dos professores e nascimento de uma inteligência profissional. In: PAQUAY, L; PERRENOUD, P; ALTET, M; CHARLIER, E. (Orgs.). **Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?**. 2. ed. Revista. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 67-84.

CHARLIER, E. Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática. In: PAQUAY, L; PERRENOUD, P; ALTET, M; CHARLIER, E. (Orgs.). **Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?**. 2. ed. Revista. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 85-102.

CONTRERAS, J. D. Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad em la formación del profesorado. In: ALLIAUD, A; SUÁREZ, D. H. (coord.). **El saber de la experiencia: narrativa, investigación y formación docente**. 1. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2011.

CORDEIRO, T. S. C; MELO, M. M. O. Formação continuada – uma construção epistemológica e pedagógica da/ e na prática docente universitária no contexto da UFPE. In: _____. **Formação pedagógica e docência do professor universitário: um debate em construção**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008. p. 27-64.

CUNHA, M. I. **O professor universitário na transição de paradigmas**. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Trad. Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LARROSA BONDIA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, nº 19, jan./abr, 2002.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. Salvador: Publicação do autor, 2002.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p.15-34.

POZO, J. I. **Aprendizes e Mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NOVOA, A. **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

SOUSA SANTOS, B. de. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TYLER, R. W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1974.

VASCONCELOS, C. dos S. **Avaliação concepção dialética - libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo: Libertad, 1995.

VEIGA, I.P.A.. **Técnicas de ensino: por que não?** Campinas: Papirus, 1996.

ZANELLA, A. V. Atividade, significação e constituição do sujeito: considerações à luz da psicologia histórico-cultural. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.9, n.1, p.127-135, 2004.