



OS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO ÂMBITO DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS PAULISTAS: UM ESTUDO MULTICASO

KARINA COSTA DE OLIVEIRA ¹, AMANDA RIBEIRO VIEIRA²

¹ Graduanda em Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos, Bolsista PIBIFSP, IFSP, Câmpus Sertãozinho, kco.grh@gmail.com

² Doutora em Administração de Organizações pela FEA-RP/USP com período sanduíche na Universidade de Santiago de Compostela (Espanha), Professora do IFSP – Câmpus Sertãozinho, avieira@ifsp.edu.br

Área de conhecimento (Tabela CNPq): Treinamento de Pessoal - 7.07.08.03-7

RESUMO: O artigo 66 da Lei 9394/96 determina que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. No entanto, essa formação pode ser em qualquer área do conhecimento, não necessariamente na área da Educação. Sabe-se que tais programas estão voltados para a formação de pesquisadores em campos específicos e não objetivam a formação de professores. Sendo assim, a grande maioria dos professores que atuam no Ensino Superior são pesquisadores que carecem de formação para a docência. Desta forma, as universidades devem promover a formação pedagógica de seu professorado, imprescindível para conseguir a qualidade docente à que se compromete em sua oferta acadêmica. Diante deste contexto, o presente estudo tem como objetivo descrever os programas de formação docente das universidades públicas paulistas.

PALAVRAS-CHAVE: formação docente, formação pedagógica, magistério superior.

INTRODUÇÃO

O artigo 66 da Lei 9394/96 determina que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. No entanto, essa formação pode ser em qualquer área do conhecimento, não necessariamente na área da Educação. Sabe-se que tais programas estão voltados para a formação de pesquisadores em campos específicos e não objetivam a formação de professores (PRIMON; ARROIO, 2016).

Zabalza (2011) afirma que ser um professor universitário qualificado requer uma forte capacitação para o exercício da docência. Ainda que o ensino tenha sua parte de arte e se beneficie das qualidades pessoais inatas de quem a exerce, requer competências específicas que, como em outras profissões, somente se alcançam por meio de uma formação específica e especializada (ZABALZA, 2011).

Aramburuzabala, Martínez-Garrido e García-Peinado (2013) consideram a formação dos professores universitários como um processo contínuo, sistemático e organizado de aquisição, estruturação e reestruturação de conhecimentos, habilidades e valores para o desempenho da função docente, que abarca tanto a formação inicial como a continuada e que incide na qualidade da formação dos estudantes e, portanto, na qualidade da educação superior.

Diante deste contexto, este estudo tem como objetivo geral descrever os programas de formação docente das universidades públicas paulistas. Para alcançar este objetivo estão sendo realizados os seguintes objetivos específicos: a) identificar os programas de formação docentes existentes nas universidades estaduais paulistas; b) apresentar como estão estruturados os programas de formação docente identificados; c) averiguar se os programas de formação docente identificados possuem apoio institucional; d) verificar se os programas de formação docente identificados possuem um setor responsável por seu gerenciamento; e) examinar se os programas de formação docente identificados possuem uma descrição das competências docentes a serem desenvolvidas; f) conferir se os programas de formação docente identificados combinam parte teórica e parte prática.

MATERIAL E MÉTODOS

O procedimento metodológico utilizado nesta pesquisa é o estudo de caso, que de acordo com Yin (2010, p. 39) é “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e

em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes”.

“A pesquisa do estudo de caso inclui tanto estudos de caso único quanto de casos múltiplos” (YIN, 2010, p. 41). “Os estudos de casos múltiplos são aqueles em que o pesquisador estuda conjuntamente mais de um caso para investigar determinado fenômeno” (GIL, 2009, p. 52). Este estudo refere-se a um estudo de casos múltiplos, pois serão pesquisados os programas de formação docente de três universidades públicas paulistas. A escolha destes programas justifica-se pelo fato destas universidades possuírem programas de formação docente com grande prestígio no âmbito da educação superior no Estado de São Paulo. Para a realização deste estudo de caso, as estratégias de coleta de dados utilizadas que estão sendo utilizadas são: análise documental, levantamento bibliográfico e realização de entrevistas em profundidade. As proposições de pesquisa que estão sendo investigadas são: P₁ - Os programas de formação docente analisados recebem apoio institucional; P₂ - Os programas de formação docente analisados possuem um setor responsável pelo seu gerenciamento; P₃ - Os programas de formação docente analisados possuem uma descrição das competências docentes a serem desenvolvidas; P₄ - Os programas de formação docente analisados combinam parte teórica e parte prática.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os itens a seguir apresentarão os programas de formação docente das universidades públicas paulistas, que serão denominadas, respectivamente, Universidade A, Universidade B e Universidade C.

Programa de formação docente da Universidade A

A Pró-Reitoria de Graduação da Universidade A, dentre as diversas metas estabelecidas e já em curso para a valorização do ensino de graduação na universidade, busca oferecer condições para o desenvolvimento da formação pedagógica de docentes (ALMEIDA, 2012). Posto isso, os Grupos de Apoio Pedagógico (GAP) foram criados em 2004 por docentes interessados e voluntariamente organizados em diversas faculdades e institutos de diversos campi, com objetivo de oferecer apoio pedagógico às atividades docentes. A partir desses GAP locais foi constituído o GAP Central, no âmbito da Pró-Reitoria de Graduação, composto por uma representante de cada GAP local, com a função de organizar ações mais amplas e suportadas institucionalmente no cenário da universidade (ALMEIDA, 2011).

O propósito principal do GAP é amparar e incentivar o refinamento docente e de futuros professores por meios de leituras, discussões e realização de eventos acadêmicos. A Pró-Reitoria de Graduação da Universidade A é a responsável por apoiar o programa de formação docente e disponibilizar verba para as ações voltadas para a pedagogia universitária (ALMEIDA, 2012).

O objetivo geral do GAP-RP (Grupos de Apoio Pedagógico de Ribeirão Preto) é contribuir para o aperfeiçoamento pedagógico do corpo docente, no que concerne ao cumprimento das Diretrizes Nacionais da Graduação, apoio as Comissões de Graduação, Comissões Coordenadoras de Curso e Docentes das Unidades, para que renovem e aprofundem conhecimentos com intenção de promover mudanças que se fizerem necessárias na prática pedagógica (SOUZA et al., 2015).

Com a finalidade de contribuir para o aperfeiçoamento pedagógico do corpo docente e subsidiar a Comissão de Graduação (CG) e as Comissões Coordenadoras dos Cursos (CoC), em 2004, foi fundada a GAP-FOB (Grupo de Apoio Pedagógico da Faculdade de Odontologia de Bauru), constituída por professores de seis Departamentos desta Unidade e também por representantes da CG e CoCs, a fim de articular demandas e ações.

Dentre suas principais contribuições o GAP-FOB articulou neste *campus* a transmissão, por videoconferência, dos Seminários de Pedagogia Universitária, oferecidos em cada uma das edições dos Cursos de Pedagogia Universitária, organizados pela Comissão de Apoio Pedagógico e GAP de Ribeirão Preto cujos temas abordaram: a “Educação Superior no Brasil e na Universidade A, históricos e políticas educacionais”, “Identidade e Profissionalização Docente”, “Gestão de Cursos e Projeto Pedagógico”, “As Metodologias de Ensino no contexto do processo de ensino e aprendizagem”, “Avaliação da Aprendizagem”, entre outros (ABRAMIDES et al., 2015).

Programa de formação docente da Universidade B

As ações de formação docente na Universidade B tiveram início em 2004, a partir do planejamento e execução de uma oficina pedagógica no Câmpus de Bauru, sob coordenação de professores dos *campus* de

Bauru e de Botucatu denominada: “Formação pedagógica continuada de docentes da Faculdade de Ciências - iniciando um diálogo”, sequenciada pela instalação do Programa Institucional de Formação Contínua de Docentes, que realizou três Oficinas de Estudos Pedagógicos (OEP), organizados por coordenadores de cursos, representantes de diferentes áreas de conhecimentos das unidades universitárias (CHAVES, 2015).

De acordo com Chaves (2015), em 2007, essas ações começaram a ser divulgadas e apresentadas em Programas Institucionais nas unidades da Universidade B, em diferentes instâncias, tais como: Congregações, Comissões de Ensino e Conselhos de Curso. O que possibilitou a criação do programa CENEPP (Centro de Estudos e Práticas Pedagógicas).

O Centro incorpora objetivos, ações e patrimônios do NEPP (Núcleo de Estudos de Políticas Públicas), ganhando caráter de Unidade Complementar. Está vinculado à Pró-Reitoria de Graduação da Universidade B, com sede executiva no *campus* de Bauru. Atua na área da Pedagogia Universitária e tem como finalidade desenvolver atividades de formação pedagógica contínua junto aos professores da universidade e realizar pesquisa nessa área. As ações do CENEPP têm o objetivo de promover a reflexão sobre a prática pedagógica e a divulgação de experiências bem-sucedidas em sala de aula no âmbito da Universidade B, possibilitando o aperfeiçoamento contínuo da docência e garantindo a manutenção da qualidade do ensino na universidade, ao lado da pesquisa e da extensão.

Programa de formação docente da Universidade C

Os principais programas ligados à docência da Universidade C são: a Avaliação dos Ensinos de Graduação, Aprimoramento da Docência Universitária, Ação Interdisciplinar, Acolhimento dos Novos Docentes e Valorização dos Docentes (LEITE, 2016). Essas atividades acontecem através do Espaço de Apoio ao Ensino e Aprendizagem (EA)², que é um órgão subordinado à Pró-Reitoria de Graduação e oferece serviços de apoio didático e pedagógico a docentes da Universidade C. Dentre as principais atividades prioritárias do (EA)² está a organização de atividades voltadas para a qualificação do ensino e do aprendizado; realização do Programa de Avaliação da Graduação (PAG), um projeto que visa apresentar semestralmente os dados relativos ao ensino de graduação, assim como oferecer ações contínuas que permitam valorizar as aprendizagens e a docência na graduação; promover e divulgar eventos nas áreas de educação, ensino, pedagogia e avaliação do ensino superior; oferecer apoio e serviços que auxiliem docentes no constante aprimoramento de sua atividade de ensino e oferecer auxílio acadêmico-administrativo para ações que visem captar recursos e investimentos para inovações e aprimoramento no ensino de graduação.

CONCLUSÕES

Cruz (2000) enfatiza que não é possível uma docência universitária de qualidade sem uma formação profissional específica que aporte os conhecimentos, destrezas e atitudes que o ofício de professor universitário requer. Como todos os ofícios, para este é chegado o momento de sua profissionalização. A atividade docente para ser eficaz exige conhecimentos teóricos e práticos que não se identificam com os conhecimentos da disciplina que se ensina. Para ensinar eficazmente, o domínio da disciplina é uma condição necessária, mas não suficiente.

Desta forma, os programas de formação docente das Universidades A, B e C têm como objetivo o desenvolvimento profissional do professor universitário, focando em mudanças atitudinais e mudanças na prática docente. Nota-se entre os programas de formação docente analisados o predomínio de cursos e seminários de curta duração.

No entanto, Fernández et al. (2013) afirmam que embora os cursos e seminários de curta duração sejam mais comuns no tocante à formação docente, as estratégias mais efetivas estão associadas com intervenções que exigem aprendizagem ativa e experiencial ao longo do tempo.

Cursos e seminários de curta duração servem apenas para propagar políticas institucionais ou aprendizagens de caráter instrumental e pontual. Já aspectos como o uso de aprendizagem experiencial, fornecimento de feedback, relação afetiva entre pares, intervenções bem desenhadas de acordo com os princípios de ensino e aprendizagem e o uso de diversos métodos educativos, que são especialmente relevantes para o desenvolvimento docente, tratam-se de uma estratégia de formação prolongada ao longo do tempo (FERNÁNDEZ et al., 2013).

Após a fase de coleta de dados, será feita uma análise dos programas de formação docente das universidades com base nos critérios propostos por Tejedor (2009) no tocante ao desenvolvimento profissional docente, a saber: existência de um perfil de docente que se deseja formar; existência do

compromisso individual e coletivo com a atividade; se a formação é concebida com uma atividade contínua (não pontual), se a formação combina teoria e prática, se a formação possui dinâmica colaborativa entre os envolvidos no processo formativo e aporta ideias úteis ao professor para que este se comprometa com processos de inovação e investigação sobre suas tarefas docentes.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. I. **Formação do Professor do Ensino Superior: Desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez Editora, 2012.
- ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. **Pedagogia Universitária: Caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.
- ARAMBURUZABALA, P.; MARTÍNEZ-GARRIDO, C.; GARCÍA-PEINADO, R. La formación del profesorado universitario en España: evolución y perspectivas. **Educación**, Lima, v. 22, n. 43, p. 7-25, 2013. Disponível em: <<http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/7494>>. Acesso em: 03 fev. 2014.
- CHAVES, A. J. F. **Centro de Estudos e Práticas Pedagógicas da UNESP**. 2015. Disponível em: <<http://siscenepp.ibb.unesp.br/>>. Acesso em: 23 maio 2016.
- CRUZ, M. A. Formación pedagógica inicial y permanente del profesor universitario en España: reflexiones y propuestas. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Zaragoza, n. 38, p. 19-35, ago. 2000. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=118067>>. Acesso em: 05 fev. 2014.
- FERNÁNDEZ, I. et al. ¿Puede la formación tener efectos globales en la universidad? Desarrollo docente, metodologías activas y currículum híbrido. **Infancia y Aprendizaje**. Madrid, v. 36, n. 3, p. 387-400, 2013.
- GIL, A. C. **Estudo de caso**. São Paulo: Atlas, 2009.
- PRIMON, Cátia S. F.; ARROIO, Agnaldo. **O Conhecimento Pedagógico dos Docentes de Química do Ensino Superior**. 2016. Disponível em: <<http://quimicanova.s bq.org.br/imagebank/pdf/ED20150543.pdf>>. Acesso em: 31 maio 2016.
- YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2010.
- TEJEDOR, F. J. Evaluación del profesorado universitario: enfoque metodológico y algunas aportaciones de la investigación. **Estudios sobre Educación**, Pamplona, n. 16, p. 79-102, jun. 2009. Disponível em: <<http://dspace.unav.es/dspace/handle/10171/9169>>. Acesso em: 10 fev. 2014.
- UNESP. CENEPP – **Centro de Estudos e Práticas Pedagógicas da Unesp**. 2015. Disponível em: <<HTTP://WWW.UNESP.BR/PORTAL#!/UNESP-40-ANOS/INSTITUTOS-ESPECIAIS/CENEPP/>>. Acesso em: 24 maio 2016.