

## ENSINO SUPERIOR: A DOCÊNCIA EM CONSTRUÇÃO NAS OFICINAS DE DIDÁTICA

Greice Scremín  
Estela Maris Giordani  
Endrigo Corso Longhi

Universidade Federal de Santa Maria

### RESUMO

A pesquisa possui como núcleo fundamental de tematização a formação do professor universitário. O questionamento deste processo está aqui pressuposto a partir da perspectiva de uma formação interdisciplinar e contínua possibilitando ao profissional docente um espaço para refletir constantemente sua prática, com o objetivo de obter uma compreensão melhor acerca do fenômeno educativo. Através de pesquisa participante, em formação continuada, buscou-se investigar os mecanismos de aprendizagem da docência internalizados na formação inicial que são determinantes nas práticas pedagógicas dos participantes. A formação não deve ser vista como um processo de aquisição de modos de ação docente que permitem realizar uma eficiente metodologia de ensino; mas, pelo contrário, é preciso compreender que esse processo é fruto de uma reflexão constante dos indivíduos. A pesquisa foi realizada no ano de 2005, a partir das oficinas de didática, que se realizaram quinzenalmente com 23 participantes. O objetivo desta pesquisa foi implementar um espaço de formação contínua, tendo como pressuposto a postura interdisciplinar e dialógica a qual possibilitou a introdução de elementos que serviram como bases para uma reflexão de todas as variáveis que implicam na compreensão do ser e do agir docente. Tendo como referência uma abordagem qualitativa, as informações foram colhidas por meio de filmagens, entrevistas, questionários e outros tipos de materiais produzidos pelos participantes ao longo das oficinas. Concluímos que os espaços de formação contínua são importantes, pois oportunizam a revisão das construções das práticas cotidianas e, principalmente, reconstruirão novos esquemas de ação pedagógica.

**PALAVRAS-CHAVE:** formação docente, didática, ensino superior.

No atual contexto do Ensino é crescente a preocupação com o significado da figura do professor. A aprendizagem da docência em geral é marcada por variáveis nem sempre previstas ou consideradas no momento da formação desse profissional.

Nossa pesquisa se preocupou em “como tem acontecido o desenvolvimento profissional continuado do docente do ensino superior? Sabemos que a docência exige o domínio do método de ensino” (PIMENTA e

ANASTASIOU, 2002, p. 189). As oficinas, como o próprio termo sugere é o espaço onde se exerce um ofício, onde podemos encontrar os instrumentos de uma arte ou profissão. O vocábulo didática deriva da expressão grega *techné didásk* e se traduz por arte ou técnica de ensinar. A didática tem no ensino seu objeto de investigação. Ela investiga os fundamentos, as condições e os modos de realizar a educação mediante o ensino ampliando os modos de proceder na educação.

Esta pesquisa foi realizada a partir de oficinas de didática, tendo como referência a abordagem qualitativa, as informações foram colhidas por meio de filmagens, questionários, relatos e outros tipos de materiais produzidos pelos participantes ao longo das oficinas. Através da filmagem da atividade de extensão das Oficinas de Didática foram oportunizadas aos professores outras experiências, alargando suas possibilidades em relação aos processos de ensino-aprendizagem.

O objetivo da pesquisa foi verificar se a metodologia interdisciplinar das oficinas de didática na formação contínua de professores do ensino superior provocou reconstruções das variáveis que implicam a compreensão do ser e do agir docente.

Esta pesquisa investigou a dinâmica da atuação do professor universitário a partir de situações concretas de sua atuação profissional nas quais é possibilitada a reprodução através da filmagem das cenas. Uma vez filmadas, essas cenas podem ser objeto concreto de análise das práticas que possibilitam a compreensão de como cada professor conduz o processo ensino-aprendizagem no sentido de perceber a complexidade dos elementos que compõem o processo bem como de identificar e desenvolver as suas “marcas” pessoais e profissionais.

A formação do educador tem sido objeto de diversas análises, que indicam uma necessidade de mudanças tanto no processo de formação do educador quanto no quotidiano de sua atuação profissional ao conduzir a ação pedagógica. Anastasiou (2002), analisando a prática da docência no ensino universitário diz que:

Como docente, pelas diferenças existentes entre o método de pesquisa e o de ensino e pelas poucas possibilidades de estar refletindo sistematicamente e institucionalmente sobre o processo de ensinagem, discutindo, refletindo e intervindo na organização curricular, o professor universitário acaba por adotar na sala de aula, uma ação calcada no modelo tradicional em que foi formado. Os saberes pedagógicos que adotam são muitas vezes saberes da experiência vivida como aluno universitário e não resultados de estudos, problematizações reflexões sistemáticas, teorias estudadas, pesquisas (ANASTASIOU, 2002, p. 183).

Com as oficinas, os participantes puderam vivenciar outras possibilidades didáticas o que fez com que houvesse possibilidades de perceber aspectos que são semelhantes e diferentes do que já haviam vivenciado. Muitas vezes o semelhante em outro contexto torna-se diferente, pois adquire outro sentido no contexto didático pedagógico. Estas contraposições entre os aparentes semelhantes e os aparentes diferentes trouxeram aos participantes um contexto muito rico de análises do fenômeno educativo.

As oficinas, por serem de caráter prático, ofereceram um contexto de múltiplas atividades concretas e práticas. Concreto, pois, os participantes vivenciavam situações reais, nas quais as “simulações” nada mais são do que espelhos das reais experiências. “Algumas das estratégias pretendem ser como espelhos que permitam que os

professores se possam ver refletidos, e que através desse reflexo – que nunca é igual ao complexo mundo representacional do conhecimento do professor – o professor adquira uma maior autoconsciência pessoal e profissional” (GARCIA, 1999, p. 153-154).

Buscamos, através de depoimentos dos participantes, constatar a sua percepção acerca da metodologia aplicada nas oficinas. Da análise realizada desses depoimentos foram identificados três grandes temas: a) Convivência e Interação (importância da formação contínua); b) Crescimento Profissional; c) Crescimento Pessoal. Para facilitar a análise e preservar a máxima fidelidade das informações, os temas foram agrupados e, a partir deles, formulados subtemas.

Dentro da temática Convivência e Interação (importância da formação contínua), o primeiro subtema registrado trata das novas vivências dos participantes:

S1 – “*A interação com essas pessoas contribuiu para que eu tivesse uma vivência nova dentro da universidade*”

S7 – “*Achei muito interessante a forma como fomos apresentados aos colegas, foi algo que já desde o início se chocou com minha forma de ser, pois sou muito tímida para falar em público*”

O segundo subtema remete à reflexão e análise proporcionadas pela interação:

S3 – “*A discussão com os colegas para mim foi muito rica para meu crescimento profissional, pois tivemos a oportunidade de ouvir experiências de colegas de diversas áreas do conhecimento*”.

S11 – “*Foi de grande valia compartilhar experiências com essas pessoas, ficando a par tanto de certas dificuldades como de certas técnicas facilitadoras da arte de dar uma aula*”.

É fundamental entendo a formação continuada, por cursos, seminários, grupos de formação, projetos e programas, onde a educação passa a assumir um caráter relevante, não sendo um simples transmitir de conhecimentos, onde todos possam crescer e descobrir as relações de homem-mundo aprendizagem, tornando o ensino e a aprendizagem significativos. Assim a possibilidade de se discutir as dificuldades encontradas no dia a dia em sala de aula, buscando-se possíveis soluções através das trocas de experiências.

O terceiro subtema salienta a percepção da individualidade a partir da convivência com os outros;

S6 – “*Noto em mim uma evolução no sentido de noção de didática em sala de aula, e na forma individual de apresentação de cada pessoa*”.

S17 – “*Foi uma dinâmica interessante, visto que o seu objetivo abrange vários aspectos, tais como: postura pública (...), percepção do outro, flexibilidade, relacionamento, expressão, representação, entre outras coisas*”.

O último subtema aponta para a importância e a necessidade da formação contínua;

S2 – “*As oficinas surgiram como uma oportunidade única de formação, tanto para profissionais com experiência, como para acadêmicos dos cursos de graduação e pós-graduação dos cursos de licenciatura*”.

Nesses depoimentos podemos observar o quanto importante são os espaços nos quais os profissionais da

educação possam estabelecer confrontos com situações diversas que os provoquem a repensar seus modos de ser. Garcia (1999), estudando o desenvolvimento profissional baseado na reflexão, no apoio profissional mútuo e na supervisão, entende que o objetivo “de qualquer estratégia que pretenda proporcionar a reflexão consiste em desenvolver nos professores competências metacognitivas que lhes permitam conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática docente, assim como os substratos éticos e de valor a ela subjacentes” (idem, p. 153). Esses espaços são raramente propiciados ao longo da formação inicial mas, são necessários para produzir novas formas ou modelos de aprendizagem da docência.

A interação entre diferentes profissionais, com diferentes formações e experiências trouxe, no contexto das oficinas, possibilidades de confronto com formas diferenciadas de aprendizagens e de “modelos de aprendizagem da docência”. “O isolamento vai contra o desenvolvimento profissional. A acrescentar a essa limitação está também o fato de a própria organização dos espaços e tempos dificultar a possibilidade de observação entre colegas, dado que os professores têm de estar em classes separadas” (idem, p. 166). Assim, quando estudamos o desenvolvimento profissional do ponto de vista das oficinas podemos observar o que os espaços formativos institucionais interdisciplinares favorecem aos professores a tomada de consciência de seus modelos mentais rígidos e a possibilidade de flexibilizar muitas das significações que possuem a respeito do universo dos fenômenos educativos.

Dentro da temática do Crescimento Profissional foram salientados cinco subtemas. O primeiro trata da reflexão proporcionada pelas oficinas acerca da docência:

S4 – “*Pudemos aprofundar e experienciar o trabalho docente, bem como colocar nossas preocupações em relação ao mesmo*”.

A ressignificação de concepções foi expressa de diversas formas:

S18 – “*A forma como eram ministradas fazia com que fossemos agentes de nosso próprio crescimento, ajustando, corrigindo, entendendo e sobrepondo informações aos conhecimentos já existentes*”.

Libâneo (1983), atribui uma relevância significativa a didática, ao situá-la como um modo crítico de desenvolver uma prática educacional emancipadora. Por sua importância, desde o início da sua formação o professor deveria entrar em contato com a didática, já no início de um curso de licenciatura deveria conhecer o mundo que envolve a didática, para não se dar conta de que mesma existe apenas quando o acadêmico esteja na reta final do curso.

O terceiro tema apontado trata do amadurecimento profissional:

S2 – “*para participar das oficinas de didática não basta querer, é preciso ser maduro o suficiente para perceber que a mudança pode ser feita por nós e que não devemos culpar o mundo exterior por nossas frustrações*”.

S16 – “*repensei muito sobre minha atuação profissional enquanto professora de séries iniciais*”.

Sendo assim, a importância de uma qualificação torna-se visível para uma ressignificação do modo de atuar docente, despertando nos futuros profissionais o interesse no aperfeiçoamento de suas práticas, preparando-os para os desafios que o trabalho futuro lhes proporcionará. Cabe ao professor buscar uma qualificação diferenciada para

evitar a rotina, a fixação de respostas. Outro aspecto abordado nesta pesquisa foi o da relação entre a vida pessoal e a profissional, desembocando na dimensão pessoal da docência, conceito esse essencial para a formação do aluno, pois o professor não tem somente o papel de auxiliar o aluno a desenvolver-se intelectual, mas também social e moralmente.

Outro subtema apontado pelos participantes trata do aproveitamento das metodologias diferenciadas oferecidas pelas oficinas:

S10 – “*o aspecto que mais gostei das oficinas foi as aulas comentadas que ministramos, pois nunca me deparei perante uma turma, por mais que fosse somente 10 minutos, foi muito válido para mim. Também gostei muito das técnicas para trabalhar os textos em aula*”.

S17 – “*trouxeram conhecimentos e inovações para nossa concepção teórica e também para nossas atividades práticas*”.

O professor deve propor problemas aos alunos sem ensinar-lhes as soluções, sua função deve consistir em provocar desequilíbrios, fazer desafios. Deve assumir o papel de investigador, pesquisador e orientador, levando o aluno a trabalhar o mais independente possível. O professor deve conviver com os alunos, observando seus comportamentos, conversando com eles, perguntando, sendo interrogado por eles, e realizar também com eles suas experiências, para que possa auxiliar sua aprendizagem e desenvolvimento. “O que se deseja é que o mestre deixe de ser apenas um conferencista e estimule a pesquisa e esforço, em lugar de contentar-se em transmitir os problemas já solucionados” (PIAGET, 1973).

Foi manifestado o subtema relativo à clareza quanto à Prática Docente:

S4 – “*Além de que tivemos uma base boa a respeito da postura do profissional e também clareza em relação aos mais diversos tipos de aula e as mais variadas técnicas, dinâmicas e avaliações que fazem parte do trabalho pedagógico*”.

Conforme Medina e Domingues (apud GARCIA, 1999, p. 23) o professor “deve ser um sujeito reflexivo e inovador”. Para García (1999), as diferentes concepções a respeito do professor provêm de diferentes modelos e teorias de ensino, isso influencia outros tantos modelos de formação de professores. Nesse sentido, não basta os profissionais da educação realizarem processos de formação contínua, é preciso que esses coloquem em cheque os modelos teóricos dos quais os professores se utilizam.

O Crescimento Pessoal foi explicitado através de três subtemas:

Postura de abertura interdisciplinar:

S2 – “*As oficinas me tornaram uma profissional capaz de aceitar críticas e, acima de tudo, me fizeram perceber lacunas que não foram deixadas pelos outros, mas sim por mim mesma*”.

Para a formação pessoal é preciso gosto pelo envolvimento com os alunos. É fundamental que o professor aprenda a sua forma de inteligência, seus problemas, o modo como é capaz de agir diante de situações difíceis para que possa ajudar o aluno a desenvolver-se como pessoa. É preciso o conhecimento de si mesmo “conhece-te a ti mesmo” esta máxima da sabedoria grega ilustra bem essa situação.

A formaçço da personalidade do educador deve ser de tal modo bem desenvolvida, pois no processo de ensino-aprendizagem, o educador transmite o que é como pessoa, portanto deve estar ciente da sua responsabilidade e visar a formaçço de bons cidadços capazes de agir com sucesso no meio onde vivem.

Percepçço e superaçço das próprias dificuldades:

S2 – “consegui perceber as minas dificuldades mais necessárias de serem sanadas no momento do meu estágio”.

S7 – “em cada encontro aprendemos a nos relacionar melhor com os colegas, nos expressar melhor...”.

A ampliaçço e ressignificaçço das questões pessoais:

S16 – “Sempre ouvi com muito respeito e, muitas vezes com muita emoção as colocações que eram feitas como estimulantes para o nosso aperfeiçoamento: ‘aprendam com amor a se desenvolver’, foi o que tentei fazer”.

S20 – “o crescimento pessoal parte de si mesmo, numa reflexão interior de construção interna que o indivíduo realiza após sua interação com o meio”.

Para Ferry (apud GARCIA, 1999, p. 22), a formaçço significa “um processo de desenvolvimento individual destinado a adquirir ou aperfeiçoar capacidades”. Neste sentido, as oficinas de didática constituíram-se em um movimento interno de reflexço de práticas e provocaram nos indivíduos reflexões que podem vir a provocar mudanças em suas práticas educativas.

Conforme Garcia, “a formaçço de professores pode ser entendida como uma atividade na qual apenas um professor está implicado (...) muito mais interessante e com maior potencialidade de mudança, que consiste na implicação de um grupo de professores para a realização de atividades de desenvolvimento profissional centradas nos seus interesses e necessidades” (GARCIA, 1999, p. 26). Foi nisso que apostamos, e conforme as percepções e os resultados dos depoimentos, podemos inferir que de fato os modelos teóricos iniciais ou concepções foram aos poucos se tornando objeto de análise e sendo aos poucos revisadas, questionadas e superadas por novas formas de percepçço da docênciça. Isso tudo foi possível através do processo dialético do diálogo constante durante o desenvolvimento das oficinas.

O projeto, em relaçço aos nossos objetivos constatamos que a oficina, por sua constituição - contínua, prática, reflexiva, provocativa, dialógica, centrada sobre objetivos e também conteúdos, interdisciplinar – propiciou processos de re-significaçço acerca do ser professor e aluno, pois os participantes perceberam que os papéis que ambos utilizam nço conduzem à aprendizagens significativas. A aula passa ser ambiente de aprendizagem para ambos professor e aluno. Pressupondo a metodologia interdisciplinar – fazer, saber e ser – os participantes puderam evidenciar a relaçço entre o profissional e a pessoa do professor.

Os modelos operativos de relaçço didática pelos quais passamos estço muito presentes em nossas práticas pedagógicas mas pouco percebidos, pois sçº modos automatizados como se fossem construções nossas, mas nço passam de modelos adquiridos ao longo de nossas experiências pedagógicas.

A didática possui como elemento nço apenas os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, mas esses em suas manifestações conscientes e inconscientes. Após a análise dos resultados obtidos nas oficinas de didática, observamos que o processo de formaçço contínua dos professores universitários é de fundamental importância e deve considerar as dimensões do fazer, saber e ser.

Enfim, concluímos que: a) a metodologia interdisciplinar aplicada ao desenvolvimento da formaçço contínua de professores, demonstrou ser uma formaçço diferenciada na mudança do sentido de ser professor; b) aprendizagem significativa dos participantes; c) re-significaçço dos participantes a respeito do ser professor; d) identificaçço de elementos que promovem processos de mudanças contínuas na construçço da docência.

Acreditamos que a qualificaçço e o interesse de um profissional sço importantes alternativas para um possível aprimoramento de suas habilidades, para como consequênciia melhorar o ensino hoje em nosso país.

Nesse sentido é preciso considerar entço a educação como um processo contínuo de tomada de consciênciia, incentivando os profissionais a assumirem uma postura de educador-pesquisador frente à realidade em que se encontram, capazes de uma modificaçço de si próprios e do mundo, o que tem profundas implicações no ensino. A educação continuada nço é entço apenas a transmissçço de conhecimentos científicos, mas também atitudes em relaçço a utilização desses conhecimentos.

## REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, Léia G. C. Construindo a docênciia no ensino superior: relaçço entre saberes pedagógicos e saberes científicos. In: ROSA & SOUSA (org.). **Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.
- GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto Editora, 1999.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. O papel da didática na formaçço do educador. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **A didática em questão**. Petrópolis, Vozes, 1983.
- LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Sç Paulo, E. P. U., 1986.
- MOROSINI, Marília Costa.(org). **Professor do ensino superior: identidade, docênciia e formação**. 2. ed. Brasília: Plano, 2001.
- NILDA, Alves (org). **Formação de Professores: pensar e fazer** 2. ed. Sç Paulo: Cortez, 1993.
- NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e a formaçço de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. In: **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, abril, 2001.
- PERRENOUD, Philippe (org.) **Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais Competências?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- PIAGET, J. Problemas gerais da investigaçço interdisciplinar e mecanismos comuns. Lisboa, Bertrand, 1973.
- PIMENTA, Selma Garrido (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. Sç Paulo: Cortez, 1999.
- PIMETA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docênciia no ensino superior**. Sç Paulo: Cortez, 2002.
- TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educaçço**. Sç Paulo: Ed. Atlas, 1987.

VASCONCELOS, M. L.M. Carvalho. **A formação dos professores do Ensino Superior.** 2<sup>a</sup> ed. São Paulo: Pioneira, 2000.