

O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: ESTUDO DE CASO*

THE TEACHER'S PROFESSIONAL DEVELOPMENT TRAJECTORY
IN HIGHER EDUCATION

Maria Angélica Penatti Pipitone

Professora Associada da ESALQ/USP-Brasil

pipitone@usp.br

Karen Missy Aki Komada

Bióloga e Licenciada em Ciências Biológicas pela ESALQ/USP-Brasil

karen.komada@gmail.com

RESUMO: Este trabalho teve por objetivo analisar como o docente de um *campus* de uma universidade pública estadual paulista da área de ciências agrárias constituiu-se na docência do ensino superior, identificando os desafios e as soluções relacionados a essa trajetória. Para isso, foi elaborado um questionário sobre o assunto e aplicado aos docentes membros das coordenações dos cursos de graduação existentes no *campus* universitário alvo da pesquisa, configurando uma pesquisa quanti-qualitativa. Os resultados apontaram que, de um universo de 246 docentes, aproximadamente metade dos 39 professores entrevistados não possui preparação pedagógica; no entanto, amenizaram as dificuldades por meio de novas experiências na carreira. Além disso, demonstraram possuir características de bom desenvolvimento profissional docente, visto que conhecem o projeto pedagógico do curso e têm seus planos de ensino susceptíveis às alterações decorrentes de mudanças na sociedade e no mundo do trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento profissional docente. Docência universitária. Ensino superior.

ABSTRACT: The objective of the study is to analyze how a campus teacher from the University of São Paulo focused on agrarian sciences was constituted in the teaching of higher education, identifying the challenges and the solutions related to this trajectory. For that, a questionnaire on the subject was elaborated and applied to the teachers members of the coordination of the graduation courses from the university campus that is the target of the research. The research was quantitative and qualitative and sent to a universe of 246 teachers, results showed that approximately half of the 39 teachers interviewed do not have pedagogical preparation; however, they have alleviated difficulties through new career experiences. In addition, they have demonstrated characteristics of good professional development, since they know the pedagogical project of the course and by having their teaching plans susceptible to changes due to changes in society and the world of work

KEY WORDS: Professional development of teachers. University teaching. Higher education.

Introdução

A docência universitária é uma prática nunca estática e permanente, mas sempre em processo, ou seja, adequa-se à concepção de “profissionalidade” que, segundo Cunha (2007), é a profissão docente em ação, em movimento. A profissionalidade docente é construída na interface do trabalho docente com todas as constantes alterações que acontecem, por exemplo, no processo de ensino, que antes se baseava somente na ideia de transmitir conhecimentos estabelecidos e legitimados pela ciência e pela cultura estabelecidas. Nesse processo, aliás, o professor era o ator principal do ensino na medida em que realizava uma exposição de conhecimentos em aula, postura que desce a um segundo plano, conforme Espinosa Martín (2014), quando se passa a considerar o estudante, sua aprendizagem, formação e desenvolvimento como novos marcos educativos da docência universitária. Disso advém outra importante preocupação do docente, que se refere a como envolver o aluno com o conteúdo que está sendo estudado e com a ênfase que a ele se dá como sujeito do processo de aprendizagem - o docente toma consciência de que deve existir parceria e coparticipação entre professor e aluno para que haja êxito no processo de aprendizagem. (MASETTO, 2012)

No entanto, durante a constituição da sua trajetória como docente universitário, é necessário que o profissional se adapte às mudanças citadas e que altere significativamente o seu perfil de especialista em uma determinada área para o de professor desta área. Nesse movimento, de acordo com Masetto (op.cit.), o docente estará assumindo toda a complexidade que envolve o processo de ensinar e aprender no ensino superior. Ciente de sua nova função, o professor universitário parece despertar para o questionamento de que, para assegurar o seu bom desempenho na docência, é preciso ter, além da formação na matéria que leciona, a formação didático-pedagógica que lhe permita ensinar essa matéria. De acordo com Corrêa e Ribeiro (2013, p. 321), o docente precisa reconhecer “[...] a ligação dos princípios gerais que regem as relações entre o ensino e a aprendizagem, com problemas específicos do ensino de determinada matéria.”

Pimenta e Anastasiou (2008), Libâneo (2011) e Masetto (2012) já elencaram os elementos constitutivos da ação docente: elaboração de planejamentos de ensino, organização da aula, escolha dos procedimentos de

avaliação e, sobretudo, a transformação do conhecimento científico em conteúdos de ensino apropriados e compatíveis com as necessidades da sociedade e do mundo do trabalho. Outro estratégico “fazer docente” se refere à interpretação dos projetos pedagógicos dos cursos, das diretrizes curriculares definidas por legislação e das demandas institucionais apontadas pelos diferentes contextos regionais e globais. Nesse sentido, são pertinentes os apontamentos de Pimenta e Anastasiou (2008) e de Corrêa e Ribeiro (2013) sobre a complexidade da atividade docente. Tal complexidade indica que a formação dos docentes requer atenção à qualificação técnico-específica aliada à formação para a transposição didática dessa formação específica.

Simultaneamente, a construção da profissionalidade docente requer investimentos na análise e reflexão da prática educativa sem desconsiderar a análise histórica da produção dos conhecimentos no Brasil e no mundo e seus desdobramentos na ciência, nas tecnologias, na sociedade e no meio ambiente. Outra faceta dessa formação e desenvolvimento está apoiada no conhecimento da história da universidade e dos sistemas escolares como sinônimos de um processo de validação da educação como direito de todos e reflexo da cidadania.

A reflexão sobre todo esse processo de formação e autoformação conduz o professor a um estágio mais seguro de tomada de decisões éticas, técnicas e políticas acerca do processo de ensino e aprendizagem no interior das instituições de ensino superior. O reconhecimento desse processo de construção da profissionalidade docente, por parte dos professores do ensino superior, pode ser subsidiado por alguma ou nenhuma formação pedagógica, o que vai marcar significativamente o desenvolvimento profissional docente dos envolvidos. Saviani (2009) esclarece que a formação docente é tradicionalmente atravessada pelo dilema do confronto de dois modelos de formação: um centrado nos conteúdos culturais e científicos e outro baseado nos aspectos pedagógico-didáticos. Para o autor, é preciso superar a dissociação entre esses dois modelos e integrar os dois aspectos indissociáveis da função docente: a forma e o conteúdo.

Para superar o referido dilema e tantos outros há, no Brasil, iniciativas ainda incipientes e quase sempre circunscritas ao âmbito das universidades, e não ao da política educacional. No entendimento de Mizukami

(2005), a formação dos formadores deveria ser o pilar das reformas educacionais. Priorizar a formação do docente do ensino superior equivale a investir na formação e qualificação de todo o sistema escolar de um país. A docência universitária requer tempo e prioridade para a análise e a reflexão em torno dos conhecimentos e saberes científicos e pedagógicos e, sobretudo, para o manejo harmonioso dos mesmos, dando forma a novas estratégias de ensino e aprendizagem, mais eficientes e interessantes. Para planejar estratégias de ensino, o docente universitário precisa de uma acolhida institucional que o estimule a analisar e discutir sua prática educativa com seus colegas, de forma a refletir sobre seus erros e acertos e, assim, ampliar a consciência sobre seu trabalho. A oportunidade de compartilhar a análise da prática educativa e os problemas concretos de sala de aula com os colegas docentes pode potencializar o comprometimento do professor com o seu ofício. Além disso, esse exercício pode estimulá-lo a pesquisar sobre como seus alunos aprendem, ou sobre como ensiná-los de forma mais satisfatória e envolvente.

Face ao exposto, este trabalho teve por objetivo analisar como o docente de um *campus* de uma universidade estadual paulista, localizado no município de Piracicaba, estado de São Paulo, vem se estabelecendo na docência do ensino superior. Isso foi possível a partir da identificação dos principais desafios e conquistas relacionados à trajetória de desenvolvimento profissional docente dos envolvidos na presente pesquisa.

Metodologia

Foram obtidos dados de trinta e nove docentes membros (titular e suplente) das comissões coordenadoras dos sete cursos de graduação existentes nesse *campus* universitário. Também foram incluídos os professores que atuam na comissão coordenadora dos dois cursos de licenciatura dessa mesma instituição de ensino superior. Os dados obtidos foram coletados em questionário elaborado pelos autores a partir de questões objetivas e dissertativas relativas à trajetória individual de cada docente respondente, focando a construção de sua identidade docente e profissionalidade. Vale registrar que os docentes participantes da pesquisa assinaram termo de consentimento livre e esclarecido.

Resultados e discussão

Inicialmente, os professores foram questionados sobre o ensino de disciplinas nos cursos de graduação. Considerando que essa questão permitia múltiplas respostas, dos trinta e nove docentes questionados obteve-se que trinta e sete ministram disciplinas obrigatórias e somente vinte e um deles ministram, também, disciplinas optativas ou eletivas. Essas respostas sugerem que todos os respondentes estão plenamente envolvidos com as atividades de ensino na universidade.

Ademais, foi perguntado aos docentes sobre o seu tempo de vínculo empregatício na universidade. Os dados demonstraram a existência de equilíbrio no número de docentes com pouco tempo de contratação e aqueles com maior tempo de contratação, conforme apresentado no Gráfico 1.

Tempo de contratação pela ESALQ/USP



Gráfico 1: Tempo de contratação pela ESALQ/USP, Piracicaba, 2014

Entre os dados, há informações que apontam se os docentes tiveram ou participaram de alguma preparação pedagógica para a docência, resultando que 51% (ou vinte docentes) afirmaram ter passado por alguma forma de preparação pedagógica. Entre esses que tiveram tal preparação foi questionada a forma como ela havia sido realizada e quanto tempo havia decorrido dessa realização. Os resultados indicaram que 25,7% (10 docentes) participaram de qualificações pontuais oferecidas por universidades, iniciativas que ocorreram há mais de vinte anos atrás. Essa verificação

confirma as considerações de Mizukami (2005) de que a formação docente no ensino superior é preocupação incipiente e dependente da iniciativa das próprias instituições universitárias, sem encontrar eco nas políticas educacionais da área.

Os professores respondentes apresentaram sugestões sobre quais poderiam ser as ações da universidade para qualificar os docentes do ensino superior. A principal sugestão - apresentada por vinte e nove entre trinta e nove docentes - foi de que a universidade poderia oferecer e/ou incentivar a participação em cursos de formação docente. Além disso, houve também sugestões surpreendentes, que corresponderam a três docentes, apontando a necessidade de ações que fossem capazes de retirar o docente da zona de conforto. Tal informação aponta que, mesmo entre os docentes, há a convicção de que precisam sentir-se motivados e até desafiados a propor, desenvolver e analisar iniciativas que tragam inovações na rotina pedagógica de sala de aula.

Outro tema a respeito do qual os docentes foram questionados refere-se ao conhecimento do projeto pedagógico do(s) curso(s) no(s) qual(is) atuam. O resultado obtido demonstrou que 66,7% (26 docentes) têm conhecimento do projeto pedagógico e que em 43,6% (17 docentes) desses casos esse conhecimento foi obtido por iniciativa própria.

Para Veiga (2000), o projeto pedagógico define toda a organização do trabalho pedagógico da instituição de ensino. Sendo assim, o conhecimento desse documento é fundamental para que o professor planeje e desenvolva o seu próprio planejamento de ensino e das demais atividades de pesquisa, extensão e gestão universitária.

Em relação ao trabalho no ensino superior, os professores participantes da pesquisa foram questionados sobre qual o maior desafio encontrado desde o ingresso na universidade como docente. Na respectiva questão havia alternativas para as quais os docentes deveriam atribuir graus de importância. O valor de número 1 se referia ao desafio de menor importância e o valor de número 6 se referia ao desafio de maior importância. Os resultados indicaram que para onze docentes (28,2%) o desafio da evasão no ensino superior é o de menor importância; enquanto isso, para quinze docentes (38,5%) o desafio da qualidade do ensino superior é o mais importante. Esse resultado é bastante animador, por apontar que a

preocupação principal dos docentes corresponde à relevante função social da universidade.

No Quadro 1, os valores destacados e expressos em número de docentes referem-se ao grau de importância crescente que foi mais frequentemente relacionado, pelos informantes, em relação aos desafios do ensino superior.

Desafios do ensino superior: grau crescente de importância						
	1	2	3	4	5	6
Evasão	11	6	7	1	2	2
Repetência e acesso	4	11	5	5	2	2
Qualidade de ensino	3	0	1	4	3	15
Incorporação de novas tecnologias	5	6	7	7	4	0
Atendimento da demanda da sociedade e do mundo do trabalho	2	2	3	4	11	7
Perfil do ingressante	5	6	4	7	6	2
Outro	0	0	2	1	1	2

Quadro 1: Desafios do ensino superior: grau crescente de importância – ESALQ-USP, Piracicaba, 2014

Legenda: 1 – Menos importante; 6 – Mais importante.

De forma complementar, os docentes foram também questionados sobre suas maiores dificuldades em relação ao planejamento da disciplina no ensino superior. A questão tinha estrutura semelhante à anterior: o valor de número 1 se referia à dificuldade de menor importância e o valor de número 5 se referia à dificuldade de maior importância. Os resultados indicaram que, para treze docentes (33,5%), a dificuldade para o “estabelecimento do objetivo de ensino” é a de menor importância; já para onze docentes (28,2%), a dificuldade em “elaboração de provas e termos de avaliação” é a de maior importância.

Dúvidas sobre fases ou sobre todo o planejamento de ensino indicam que o professor pode ter dificuldades para organizar-se entre o pensar e o agir, ou entre o pensar e o fazer docente, entre a teoria e a prática. Essas dificuldades podem comprometer o desenvolvimento da profissionalidade docente tendo em vista que, de acordo com Leal (2005, p. 2),

[...] planejar [...] é a previsão sobre o que irá acontecer, é um processo de reflexão sobre a prática docente, sobre seus objetivos, sobre o que está acontecendo, sobre o que aconteceu. Por fim, planejar requer uma atitude científica do fazer didático-pedagógico.

Desse modo, parece possível assegurar que a compreensão dos processos de elaboração e avaliação do planejamento de ensino corresponde a conhecimentos básicos e essenciais ao êxito da função docente.

Os docentes também foram questionados sobre a forma como se reconhecem como profissionais, isto é, se o fazem por meio da formação inicial - como engenheiro, biólogo etc. -, ou se auto-definem como “docente do ensino superior”. Os resultados indicaram que 84,6% (33 docentes) se reconhecem como docentes do ensino superior, resultado animador que demonstra que, a despeito das dificuldades encontradas no enfrentamento da complexidade da docência, a identidade docente permanece preservada.

Intitular-se como docente do ensino superior significa estar diante de um complexo rol de demandas de várias naturezas, que podem ser resumidas em três dimensões da formação do professor apontadas por Cunha (2009), Almeida (2012) e Almeida e Pimenta (2014): a dimensão profissional, a dimensão pessoal e a dimensão organizacional. Essas dimensões articulam as bases da formação inicial e continuada à trajetória profissional do docente, em interface com seu envolvimento e compromisso pessoal com a docência e em relação com as efetivas condições de realização e desenvolvimento da profissionalidade docente que as instituições universitárias efetivamente proporcionam.

Outra questão analisada na pesquisa foi quanto à existência de dificuldades para iniciar a carreira docente. O resultado obtido foi que 61,5% (24 docentes) não tiveram dificuldades para o início da carreira na docência do ensino superior. No entanto, os demais 38,5% (15 docentes) relataram quais foram suas principais dificuldades, sendo a mais citada a dificuldade em realizar o planejamento de aula (sete docentes citaram essa resposta). Além disso, esses mesmos docentes que tiveram dificuldades indicaram quais foram as formas de resolução que adotaram para supera-las, sendo a mais comum a tentativa isolada de buscar novas experiências, na base de erros e acertos (nove docentes citaram essa resposta).

Esse resultado corrobora uma preocupação, já observada no Brasil e em diferentes países, descrita por Almeida e Pimenta (2014, p. 12) como a predominância, entre os docentes do ensino superior,

[...] de um despreparo e até o desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem pelo qual serão responsáveis a partir do instante em que ingressam no departamento e na sala de aula. Considerando os problemas que esse desconhecimento acarreta na formação dos estudantes de graduação, observa-se nesse campo de pesquisa um crescimento da preocupação com a formação e o desenvolvimento profissional de professores universitários e com as inovações no campo da didática.

Ademais, também foram observadas quais são as atuais dificuldades com a docência. As dificuldades mais citadas foram “inserção de novas tecnologias”, “inovações didáticas” e “acúmulo de trabalho e/ou excesso de trabalho extraclasse”, todas com sete indicações.

De maneira geral, os docentes pesquisados confirmam os achados da área que mostram os docentes universitários enfrentando na prática os desafios do ensino, apesar de incipiente preparação pedagógica. Os dados também corroboram a necessidade de implantação de políticas de ensino superior que consagrem o desenvolvimento profissional docente e valorizem o ensino, bem como os esforços dirigidos para a promoção da qualidade do mesmo.

Considerações finais

A pesquisa mostrou que aproximadamente metade dos docentes analisados não possui formação pedagógica e que a grande maioria (74%) sugere que a universidade organize mecanismos de formação continuada e de desenvolvimento profissional docente. Outra observação relevante é que quinze entre os trinta e nove docentes respondentes preocupam-se com a qualidade do ensino. Dos quinze professores que disseram ter tido alguma dificuldade no início da carreira, quase 70% deles indicaram ter

dúvidas no planejamento de ensino. A maior dificuldade citada pelos docentes foi quanto à inserção das novas tecnologias no ensino e de inovações didáticas, além da comumente referida sobrecarga de trabalho e tarefas que oneram o exercício da docência.

É importante destacar que quase 67% dos professores afirmaram conhecer o projeto pedagógico dos cursos, ainda que por iniciativa própria. Esse aspecto, assim como os demais, também podem ser elementos de uma política de desenvolvimento docente a ser assumida pelas gestões universitárias como embriões de uma nova e urgente política de formação docente para o ensino superior.

Notas

- * Este trabalho contou com a participação dos seguintes estudantes do Curso de Licenciatura em Ciências Agrárias da ESALQ/USP: Bárbara Della Antonia, Caio Henrique Rodrigues de Sousa e Carolina Machado Marini.

Referências

- CORRÊA, G. T.; RIBEIRO, V. M. B. A formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação stricto sensu. *Educação e Pesquisa*, v. 39, n. 2, p. 319-334, abr./jun. 2013.
- CUNHA, M. I. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In: CUNHA, M. I. (Org.). *Reflexões e práticas em Pedagogia Universitária*. Campinas: Papirus, 2007. p. 11-26.
- _____. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. *Revista Diálogo Educacional*, v. 9, n. 26, p. 81-90, 2009.
- LEAL, R. B. Planejamento de ensino: peculiaridades significativas. *Revista Iberoamericana de Educacion*, n. 37/3, p. 1-6, enero/abr. 2005.
- LIBÂNIO, J. C. Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. J. (Org.). *Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 188-212.
- MASETTO, M. T. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2012.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v. 1, n. 1, dez./jul. 2005-2006.

PIMENTA, S. G.; ANASTASION, L. G. C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2008.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

VEIGA, I. P. A. *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 14. ed. Campinas: Papirus, 2002.

Recebido em 12 ago. 2016 / Aprovado em 1º fev. 2017

Para referenciar este texto

PIPITONE, M. A. P.; KOMADA, K. M. A. O desenvolvimento profissional docente no ensino superior: estudo de caso. *EccoS*, São Paulo, n. 42, p. 177-187, jan./abr. 2017.

