

**FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA:
A EXPERIÊNCIA DO CAMPUS NORTE DA UNISUL/SC**

Flávia Wagner*

RESUMO

O presente artigo versa sobre a prática pedagógica de docentes que estão em processo de formação continuada na Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul). O objetivo deste trabalho foi analisar como os docentes/participantes das oficinas de formação continuada, do Campus Norte, vinculados à Unidade Acadêmica da Saúde e Educação, no período de 2006 a 2008, absorveram os conhecimentos adquiridos para inovar o seu fazer pedagógico. Estudos apontam que o tema “Formação Continuada para Docentes Universitários” está timidamente explorado e precisa ser investigado. Pesquisadores trazem temáticas sobre a necessidade do rompimento da escolarização tradicional na universidade, discutem sobre a inovação de estratégias da necessidade de incentivar investigações sobre os processos de ensino e de aprendizagem que acontecem na prática universitária. A abordagem metodológica foi qualitativa de observação participante. Para coleta dos dados, foi utilizado como instrumento de pesquisa a entrevista, com perguntas abertas, realizada com cinco docentes que participaram das oficinas pedagógicas, de 2006 a 2008. Os sujeitos da pesquisa foram docentes que atuam na área da saúde e que participaram das oficinas do Programa de Profissionalização Docente, no Campus Norte, no período citado. O estudo pretende contribuir para repensar a formação continuada dos docentes da Educação Superior, valorizar as boas experiências docentes, dar visibilidade as positivas estratégias de aprendizagem e, também, colaborar na superação da deficiência da produção científica com relação à formação de docentes para a pedagogia universitária.

Palavras-chave: Professores Universitários. Professores - Formação. Estratégias de Aprendizagem.

* Pedagoga, especialista e mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2004). Assistente Pedagógica da Universidade do Sul de Santa Catarina desde 2004.

1 INTRODUÇÃO

A partir da última década do século XX, a formação de docentes para atuar no Ensino Superior no Brasil, tem-se tornado tema de preocupação, discussão e análise de organizadores de congressos e seminários, dada sua amplitude e complexidade. Nos estudos Mallmann (2005), apontam que é recente a constituição de pesquisas e estudos relacionados à formação e acompanhamento da docência universitária. O docente de nível universitário traz, geralmente, a formação realizada em sua graduação como suporte para a docência na universidade. No Brasil, a formação do docente universitário é transferida para cursos de pós-graduação *stricto sensu* nos seus diversos níveis, priorizando os aspectos da produção intelectual. A formação didático-pedagógica muitas vezes se resume à oferta de disciplinas de Metodologia ou Didática como integrante dos currículos acadêmicos.

A profissão docente exige constante revisão do seu significado no cenário da transição paradigmática que vivenciamos. A influência das novas configurações do trabalho e da sociedade em geral, as demandas referentes à qualidade da educação, a redução da empregabilidade, os avanços tecnológicos, o perfil de discente trabalhador, os limites de escrita, oralidade e interpretação da língua portuguesa que discentes trazem na sua frágil formação do ensino médio, e entre outros motivos, já seriam suficientes para intensificar os estudos e propor ações que dêem maior suporte e condições de exercício da profissão e formação docente, especialmente para o ensino superior.

A formação continuada tem sido um dos recursos de capacitação de docentes para atender os desafios que a docência exige. Estes processos são utilizados, pelos estabelecimentos de ensino superior, como forma de ajudar os docentes a qualificarem a docência e ampliarem sua compreensão e relação com seus discentes.

Conforme Pimenta e Anastasiou (2002), é fundamental a preparação pedagógica e a re-construção da experiência docente como uma proposta de formação para o magistério. A re-significação da formação docente do ensino superior inclui a preparação do campo específico do conhecimento e do campo pedagógico. As universidades têm usado diferentes mecanismos e iniciativas para instituir e desenvolver a formação continuada de seus professores.

Além do apoio ao financiamento e tempo do acesso a cursos de especialização, mestrado e doutorado, do incentivo à participação e publicação de trabalhos em eventos,

algumas instituições também têm incluído a assessoria e acompanhamento didático-pedagógico como espaços de formação e incitamento à inovação pedagógica. São formas de possibilitar a construção da docência e de uma pedagogia universitária. Podemos citar o caso da Unisul que possui a Assistência Pedagógica, vinculada à Pró-reitoria Acadêmica, que auxilia os Cursos de Graduação no processo de ensino e aprendizagem e promove junto ao “Programa de Formação Continuada Docente” cursos e oficinas, tendo como foco socializar as boas práticas, promover conhecimento e valorizar os saberes docente.

É a partir desta experiência da Assistência Pedagógica que se propõe discutir neste artigo: o contexto da formação continuada na Unisul; a experiência da UnA Saúde e Educação; a análise dos docentes frente à experiência. E, por último, as considerações e sugestões, ponto de partida para os futuros trabalhos.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA UNISUL

Este artigo é resultado dos debates e reflexões realizados pela equipe de Assistência Pedagógica do Campus Norte da Unisul, no período de 2006 a 2008, orientados pelo Gerente de Ensino, Pesquisa e Extensão e pelo Regulamento do Programa de Profissionalização Docente, na busca de propostas de ações para formação continuada dos docentes que contribuam de maneira significativa para o avanço do conhecimento no que se refere à formação do docente.

A Unisul, em sua trajetória educacional, vem priorizando o processo pedagógico como forma de garantir qualidade no ensino, pesquisa e extensão. Dentre os inúmeros programas existentes na instituição que auxiliam a desenvolver tal qualidade, temos o Programa de Profissionalização Pedagógica Continuada, que vem orientar e oportunizar a formação continuada de seus docentes.

A Unisul possui como conceito de Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional: “[...] participação de seus profissionais em eventos que lhes oportunizem a agregação de conhecimentos relacionados à área em que atuam, sejam de atualização ou de aperfeiçoamento pessoal ou técnico profissional” (UNISUL, 2006, p.5.).

A política de formação continuada dos profissionais da Unisul propõe como objetivos:

- a) estabelecer critérios de formação continuada para as áreas de Docência, Administração e Direção;
- b) enfatizar o auto-desenvolvimento, a participação e a reflexão sobre o papel do profissional, conforme a visão, a missão e os valores da Unisul;
- c) atender às exigências atuais e futuras da sociedade em relação às instituições de ensino superior;
- d) oportunizar aos seus profissionais a agregação de novos conhecimentos, desenvolvimento de competências e habilidades e a atualização profissional;
- e) aprimorar o processo didático-pedagógico, ultrapassando os limites do mero domínio técnico-científico.

Para atingir esses objetivos, é necessário que se encaminhe à Pró-Reitoria Acadêmica, por meio do seu Programa de Formação Pedagógica, propostas de projetos dos eventos referentes à formação continuada e desenvolvimento profissional, de caráter didático-pedagógico, para análise e parecer de viabilização.

O trabalho da Assistência Pedagógica vem contribuir com o desenvolvimento deste programa. Pois, além de assessorar os processos de ensino e aprendizagem nos Cursos de Graduação por UnA¹, visando à efetiva implementação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, é também responsável por planejar, propor e acompanhar todo o processo de **Formação Continuada Docente**.

Segundo o documento institucional sobre a função, perfil e formas de atuação dos assistentes pedagógicos nos cursos da Unisul (UNISUL, 2004): o Assistente Pedagógico é uma figura que precisa desenvolver um olhar questionador e investigativo das práticas pedagógicas, que ao se tornarem cotidianas tendem a se naturalizar. Sua função tem um caráter prospectivo e está centrada em todos os aspectos e sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Precisa envolver o planejamento, as metodologias de aula, os conteúdos, objetivos, a avaliação, bem como docentes, discentes e equipe de coordenação envolvida no curso.

É nessa linha que vem se dando a prática da Assistência Pedagógica, um processo constante de diagnóstico, reflexão e de propostas de ações para intervir na melhoria do

¹ UnA – Unidade de Gestão Acadêmica - é subordinada à Diretoria do Campus, que reúne cursos de diferentes níveis, agrupados por uma combinação dos critérios: a) área de conhecimento, b) número de discentes, c) resultado econômico-financeiro. Sendo que, em cada UnA existe a atuação de até duas Assistentes Pedagógicas. (UNISUL, 2004, p. 6).

ensino e da aprendizagem dos cursos de graduação, como apontaremos a seguir prática de formação continuada do Campus Norte.

2.1 PRÁTICA DA FORMAÇÃO CONTINUADA: UNA SAÚDE E EDUCAÇÃO

A Universidade instituiu, a partir de 2004, a organização dos cursos por Una. Entre as prioridades dessa estrutura, está a responsabilidade de garantir o caráter pedagógico efetivo aos cursos, calcado na indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão. No Campus Norte, situado na Grande Florianópolis, estão organizadas, atualmente, as seguintes UnAs: 1) Tecnológica; 2) Comunicação; 3) Gestão; 4) Jurídica e, 5) Saúde e Educação.

Escolheu-se a UnA Saúde e Educação como amostra, envolve os cursos de: Medicina, Nutrição, Naturologia, Fisioterapia, Enfermagem, Psicologia, Pedagogia, Gastronomia e Educação Física. Foi realizado este recorte para relatar e analisar a formação continuada, por dois motivos: 1) é nesta UnA que a autora deste artigo desenvolve sua função de Assistente Pedagógica, e esteve diretamente envolvida na elaboração e execução das propostas de formação continuada para os docentes no referido período; 2) por esta UnA apresentar, em sua história, um número maior de atividades práticas com a formação continuada para docentes do que as demais UnAs anteriormente citadas, possuindo, assim, maior número de dados para análise.

No que diz respeito ao período, optou-se por analisar os dados referentes apenas ao período de 2006, também por outros dois motivos: 1) tendo em vista que se passou maior tempo, quase dois anos, o que torna possível verificar se o docente ultrapassou o sentimento do novo e de fato incorporou os conhecimentos adquiridos no seu planejamento pedagógico; 2) pelo fato de, no ano de 2006, as formações serem ainda planejadas por UnA, ou seja, cada Assistente planejava as formações conforme as necessidades dos seus cursos.

Os demais anos, 2007 e 2008, envolveu toda a equipe de Assistência Pedagógica e as demais UnAs, e, apesar de, neste período, os dados terem sido coletados, entende-se que não caberia, neste momento, à autora deste trabalho realizar a análise individualmente.

Para avaliar esta experiência, foram entrevistados, em março de 2008, cinco docentes da área da saúde, entre elas: 1 enfermeiro, 2 nutricionistas, 1 educador físico e 1

fisioterapeuta. No decorrer do artigo, serão transcritos alguns depoimentos destes profissionais entrevistados os quais serão identificados por números: entrevistado 1, 2, 3, 4 e 5. O critério para definição da amostra foi à participação do docente em todas as formações realizadas entre 2006 a 2008 e oferecidas pelo Campus Norte da Unisul. Importante enfatizar que esses docentes não representam a maioria, pois é pequena a porcentagem que participa de todas as formações propostas pela instituição.

A entrevista se constitui de três perguntas abertas, relacionadas ao aproveitamento do conteúdo ministrado nas atividades de formação pedagógica e ao Programa de Formação Continuada da Unisul: 1) Em que medida a participação nas atividades de formação continuada da Unisul, no período de 2006 a 2008, tem contribuído para ampliar seus saberes docentes; 2) A participação nestas atividades tem contribuído para inovar seu fazer pedagógico; 3) Quais sugestões você aponta para qualificar o oferecimento das atividades de formação continuada na Unisul.

Para relacionar com os dados das entrevistas, será contextualizada, de forma reduzida, a origem dos temas das oficinas, das quais os docentes participaram nos semestres de 2006.1 e 2006.2.

3 TEMAS E DEPOIMENTOS DAS OFICINAS PEDAGÓGICAS DE 2006

A partir do ano de 2005, por orientação da Pró-reitoria Acadêmica, foi desenvolvida, pela Assistência Pedagógica, uma pesquisa que apontou o “Diagnóstico pedagógico dos cursos”. A pesquisa foi realizada através da aplicação de questionários aos docentes e discentes. Os resultados permitiram conhecer as práticas pedagógicas desenvolvidas e vivenciadas no cotidiano dos cursos. Elaborou-se um relatório apresentando as necessidades de aprimoramento por parte dos docentes, no que diz respeito ao planejamento educacional, as metodologias e a avaliação utilizadas em aula.

Partindo destas necessidades, organizou-se, para 2006.1, o primeiro Plano de Ação² da Assistência Pedagógica. Uma das ações principais foi o planejamento e execução das oficinas de formação continuada para os docentes da UnA Saúde e Educação - intitulada:

² Cada UnA possui um Plano de Ação Pedagógico que é elaborado pelas Assistentes Pedagógicas junto com os Coordenadores dos Cursos. O período foi semestral em 2006, sendo que a partir de 2007 passou a ser anual no Campus Norte.

“Planejamento Pedagógico da Ação Docente I”. Naquele semestre, a Assistente Pedagógica desta UnA é que ministrou as oficinas e teve como objetivo sensibilizar os docentes para o planejamento das etapas do Programa de Disciplina, relacionado ao Projeto Pedagógico e as demais disciplinas do Curso. A oficina desdobrou-se nos seguintes temas: 1. Competências e habilidades na ação docente; 2. Planejamento Educacional – articulando disciplinas; 3. Desenvolvimento da Aula - estratégias de aprendizagem; 4. Exercitando a avaliação processual.

A oficina de “Planejamento Educacional – articulando disciplinas” foi organizada com a finalidade de apresentar exemplos de atividades integradoras, com possibilidade de se chegar à elaboração de um projeto integrador. A necessidade partiu do diagnóstico mencionado anteriormente que apontou que a articulação entre as disciplinas era muito pontual, centrado nas reuniões de planejamento dos cursos, apresentando uma prática incipiente.

Segundo o entrevistado 1, do Curso de Nutrição: “[...] o estudo sobre Planejamento Educacional, especificamente sobre os Projetos Integradores, contribuiu e contribui na elaboração do meu Plano de Ensino, na reflexão sobre as possibilidades de articulação e integração entre as disciplinas, era algo que eu achava difícil de realizar e que hoje consigo desenvolver”. Percebe-se que o docente ficou sensibilizado a pensar na construção do conhecimento, não mais apenas sobre os conhecimentos específicos da sua área, mas de forma integrada com as demais disciplinas. De acordo com Misukami e outros (2002, p. 43):

O conhecimento docente se constrói com a quebra de certezas presentes na prática pedagógica cotidiana de cada um de nós. Portanto, é preciso intervir para desestruturar as certezas que suportam essas práticas. Devem-se abalar as convicções arraigadas, colocar dúvidas, desestabilizar. A partir da desestruturação das hipóteses, constroem-se novas hipóteses, alcançam-se novos níveis de conhecimento.

Essa referência nos ajuda a compreender que o docente que “ensina na complexidade e incompletude do século XXI”, precisa saber romper e re-construir novos conhecimentos, isso é formação continuada.

Pelo acompanhamento cotidiano através da Assistência Pedagógica, constata-se que docente entrevistado, nos dias atuais, encontra-se envolvido em dois projetos integradores junto ao curso de nutrição. O docente avançou no seu planejamento de forma

integrada, favorecendo ao discente uma visão global sobre os conceitos aprendidos, além de aproximar a teoria da prática com estudos e vivências de campo.

A oficina “Desenvolvimento da Aula - estratégias de aprendizagem” foi elaborada com base nas indicações de Alves e Anastasiou (2004). O tema partiu do interesse dos professores que apontaram, no diagnóstico realizado, que sentem dificuldades em promover novas formas de ministrar aulas, expressando desejo de aperfeiçoar seus métodos. Os discentes também apontaram que as aulas precisam envolvê-los mais. Sobre esta oficina, o entrevistado 2, do Curso de Enfermagem, expressou que do bloco das oficinas oferecidas o mais significativo foi a vivência da estratégia: júri simulado, o qual relata: “gostei tanto daquela metodologia de júri simulado que uso até hoje nas minhas aulas, principalmente para introduzir o tema gravidez na adolescência, pois muitos são contra e outros a favor do aborto, é um tema polêmico, essa atividade faz com que todos participem”. Segundo estudos de Alves e Anastasiou (2004, p. 92) o júri simulado é:

A simulação de um júri, em que, a partir de um problema, são apresentados argumentos de defesa e de acusação. Pode levar o grupo à análise e avaliação de um fato proposto com objetividade e realismo, à crítica construtiva de uma situação e à dinamização do grupo para estudar profundamente um tema real.

A estratégia possibilitou ao docente fazer a mediação da teoria com a realidade, tornando o conteúdo significativo para a aprendizagem, fortalecendo o envolvimento do discente, gerando uma não passividade em aula. O docente demonstrou que o conhecimento adquirido sobre o júri simulado na oficina sobre estratégias de aprendizagem foi absorvido para o desenvolvimento da aula, e mais, a Assistente Pedagógica constatou que o docente incorporou esta estratégia ao seu programa de disciplina. Essa ação do docente contribui para suprir uma fragilidade apontada pelos discentes que desejam: aulas mais dinâmicas e a diminuição do uso do retro-projetor que deixam as aulas cansativas.

Na oficina “Exercitando a Avaliação Processual”, foram abordadas concepções, instrumentos e critérios de avaliação, relacionados com o programa de disciplina. A necessidade partiu do diagnóstico, o qual apontou que os instrumentos mais utilizados pelos professores eram apenas trabalhos escritos e provas objetivas, e não acompanhavam os critérios de avaliação. Para essa oficina, temos os depoimentos dos entrevistados: 3 do Curso de Educação Física e 4 do Curso de Fisioterapia:

Essa oficina contribuiu para inovar minha forma de avaliar, pude perceber que é possível fazer uma avaliação processual por meio do portfólio, instrumento que desconhecia. É um instrumento trabalhoso para correção, uso somente quando a turma é pequena. Meu plano de ensino ficou mais coerente, a relação entre os objetivos, metodologia frente aos instrumentos de avaliação. (Entrevistado 3, Curso de Educação Física, 2008).

“Pude perceber que eu já tinha critérios de avaliação, porém eu chamava de Gabarito e só eu sabia da existência deles. Depois dessa oficina, incluí os critérios de avaliação no plano de ensino e comento as correções da prova em sala de aula. E posso dizer que tenho me incomodado bem menos, os alunos têm compreendido melhor o porquê de suas notas. (Entrevistado 4, Fisioterapia, 2008).

Fica latente a descoberta do novo, quando o entrevistado 3 aponta instrumento que desconhecia, “o portfólio”, porém vale a pena ressaltar que o professor também expressou que é trabalhoso. Esse é o desafio colocado: os melhores resultados da avaliação estão na dedicação do docente em propor atividades que expressem a singularidade da aprendizagem de cada aluno, bem como oferecer a este um retorno qualitativo através correções. É esse objetivo que pretende alcançar o portfólio, a construção de um registro que contenha análises e reflexões das produções mais significativas trabalhadas nas aulas. Podem conter sentimentos, incertezas e conhecimentos adquiridos; pretende ajudar os discentes a descrever, analisar e refletir sobre seu desenvolvimento de aprendizagem. “Os registros permitem que os discentes em formação estejam em contato com seu próprio desenvolvimento, aumenta sua auto-confiança, ajuda-os a verem a si próprios como produtores de conhecimento legitimado, facilita a reflexão e avaliação dos professores” (BULLOUGH, 1993, apud MARCELO, 1997, p. 59).

Evidencia-se que o entrevistado 4 incorporou os critérios de avaliação, no seu fazer pedagógico e tem buscado explicitar para o discente os critérios que considera no momento em que analisa e corrige a produção realizada. Percebe-se essa ação como um avanço, pois infelizmente muitos docentes não fazem isso, e o mais grave é que se valem disso para reduzir a nota do discente, configurando poder e autoritarismo. É bom enfatizar que os critérios devem ser elaborados pelo docente, mas também devem ser combinados com os discentes, para que também se sintam partícipes do processo de avaliação.

A formação do semestre de 2006.2, foi intitulada: “Planejamento Pedagógico da Ação Docente II”. Os temas das oficinas foram: 1) Projetos Integrados: limites e possibilidades; 2) Ambiente Virtual de Aprendizagem: possível metodologia para o ensino

presencial; 3) Sintonia fina entre os estilos de aprendizagem discente e as estratégias, métodos e técnicas de ensinagem docente; 4) Ensino Superior e Pesquisa: discutindo a finalidade dos Trabalhos de Conclusão de Cursos; 5) O desafio de corrigir textos acadêmicos; 6) Acessibilidade: gerando a inclusão dos discentes com necessidades especiais no processo ensino e aprendizagem, e, 7) Serviços da Biblioteca de apoio ao docente.

Os temas apresentados nas oficinas decorreram da elaboração do Plano de Ação da Assistente Pedagógica em 2006.2, do qual também participaram os Coordenadores dos Cursos de Graduação, da UnA Saúde e Educação. Os temas dessa formação foram levantados a partir da observação da Assistência Pedagógica sobre as boas práticas pedagógicas que docentes vinham desenvolvendo em sala de aula. Tais docentes foram convidados a planejar e a ministrar as oficinas, com o apoio da Assistência Pedagógica.

Entende-se que a formação continuada de docentes da Educação Superior precisa ser construída junto aos docentes e não elaborada somente por organismos externos. Compreende-se que a aprendizagem fica mais significativa para o docente a partir do momento em que é realizada pelos seus pares, o que retrata com fidedignidade a realidade que vivenciam. Essa prática tem amenizado a resistência dos docentes em participar deste tipo de atividade, como também se torna mais fácil convencê-los de que é possível inovar pedagogicamente, tendo em vista que outros docentes o estão conseguindo.

Na ótica da entrevistada 5, do Curso de Nutrição, do docente convidado a ministrar uma das oficinas, temos o seguinte depoimento:

Houve muita troca de experiência, principalmente na oficina sobre: limites e possibilidades dos projetos integrados, oferecida em 2006.2, da qual fui uma das ministrantes, inclusive foi a primeira vez que ministrei uma oficina na Unisul. Depois de 15 (quinze) anos trabalhando aqui, me senti valorizada. Convidaram-me porque participei da formação de 2006.1, foi quando surgiu a idéia de fazermos um projeto integrador. Nesta oficina, pude conhecer a prática de outros docentes, outras formas de fazer atividades integradas, foi possível até melhorar nossas atividades do projeto com a ajuda dos outros docentes, e também, melhoramos o instrumento de avaliação.

Percebe-se que esta docente sente-se valorizada por ser reconhecida pelo seu saber docente, além de ser remunerada pela instituição por exercer essa atividade extra-classe. Essa é uma conquista deste Programa, que tem conseguido a participação dos

docentes por adesão, isto é, de forma não obrigatória, e também, contribuído para valorizar o saberes dos docentes.

Tardif (2002), Tardif e Raymond (2000) vêm discutindo a constituição dos saberes dos docentes. Assinalam que estes saberes são oriundos de diversas fontes, quais sejam: das disciplinas, dos currículos, da própria profissão e da experiência profissional e pessoal. Muitos dos docentes conferem aos saberes da experiência os fundamentos da prática e da competência profissional, atribuindo o seu saber-ensinar ao próprio trabalho. Há que se ressaltar que os saberes tanto se referem à gestão de sala de aula, ao conteúdo, aos saberes validados pela pesquisa, quanto ao que o docente traz de sua formação inicial e continuada, da cultura pessoal e profissional, da aprendizagem que realiza com seus pares, entre outros. Compreende-se, na ótica deste autor, que a formação docente aponta que a formação profissional tem, pelo menos, quatro fases: começa antes da universidade, cristaliza-se na formação universitária ou equivalente, é validado e aperfeiçoa-se na entrada da profissão e prossegue durante uma parte substancial da vida profissional.

Para Tardif (2002), os saberes pedagógicos precisam ser vistos do ponto de vista de uma *tecnologia da interação humana*, ou seja, para além de uma concepção tecnológica de ensino. Sendo assim, é possível compreender os saberes docentes como aqueles que se constituem nos saberes adquiridos no exercício docente, como se pode observar nas oficinas desenvolvidas a seguir.

A oficina “Sintonia fina entre os estilos de aprendizagem discente e as estratégias, métodos e técnicas de ensinagem docente” foi estruturada com o objetivo de fazer o docente/participante refletir sobre a seguinte questão: São os discentes que devem se adaptar às habilidades de ensinar dos docentes, ou são os docentes que precisam se adaptar aos diferentes estilos de aprendizagem dos discentes? Essa pergunta foi elaborada pelos docentes ministrantes da oficina, os quais desenvolveram um instrumento (questionário), para diagnosticar os respectivos estilos de aprendizagem dos discentes, quais sejam: ativo, reflexivo, teórico e pragmático. O objetivo era fazer que os docentes adequassem suas metodologias de aprendizagem ao perfil dos alunos, qualificando desse modo a aprendizagem. A oficina permitiu que os docentes experimentassem o instrumento e espaço para discussão e reflexão sobre as dificuldades que os mesmos enfrentam em sala de aula por estarem distantes dos interesses dos discentes.

Com relação a esta oficina, obteve-se o depoimento da entrevistada 4 do Curso de Fisioterapia:

[...] utilizo um questionário para diagnosticar os estilos de aprendizagem dos alunos sempre no primeiro dia de aula, que foi disponibilizado na oficina de formação continuada de que participei em 2006.2, e que me ajuda a conhecer os alunos e a adequar as metodologias das aulas. Porém, optei por trabalhar os resultados do questionário de forma diferente do que me ensinaram, pois busco adequar as metodologias para suprir as dificuldades de aprendizagem dos alunos, buscando desenvolver habilidades que eles não possuem, e não apenas reforçar aquelas que eles já possuem.

Percebe-se, nesta experiência, que o docente/participante pode adquirir o conhecimento sobre a existência e utilização do questionário, que serve para diagnosticar o perfil de aprendizagem dos discentes, como também, pode re-significá-lo, construindo novos saberes para a utilização dos resultados. Porém, constata-se que, em ambos os casos, o objetivo foi o mesmo: ampliar a aprendizagem do aluno, no que diz respeito à adequação de estratégias de aprendizagem das aulas. Para esta discussão temos os estudos de Portilho (2007, p.37):

Apesar das dificuldades de aprendizagem, cognitiva, instrumental e etc. que dita ritmos diferenciados, todos nós possuímos capacidade para apreender, aprender e ensinar. Talvez o que nos falte enquanto professor é conhecimento e desenvolvimento sobre estratégias de aprendizagem que visem desenvolver as habilidades do discente.

Nesse sentido, verifica-se a importância de o docente desenvolver de forma contínua competências que lhe possibilite bem escolher estratégias que contribuam para desenvolver a aprendizagem dos seus discentes. Essa é a busca: formar continuamente o profissional instrumentalizado para o exercício da docência,

Na oficina “Ensino Superior e Pesquisa: discutindo a finalidade dos Trabalhos de Conclusão de Cursos” foi apresentada a estrutura de funcionamento dos TCC’s que são desenvolvidos nos diferentes cursos, com o intuito de refletir sobre os avanços e as dificuldades enfrentadas neste processo de ensino e aprendizagem. Importante ressaltar que foram três coordenadores de TCC deram seus relatos de experiência, para após ter havido a intervenção da Coordenadora de Pesquisa da Unisul. A respeito desta oficina temos os seguintes depoimentos:

A oficina sobre TCC me ajudou a conhecer as diferentes formas de se fazer TCC (artigo, relatório e monografia). Estava naquele momento iniciando o papel de

coordenadora de TCC, assim pude absorver idéias para planejar o manual de TCC do Curso, que estava naquele momento em construção. Facilitou muito meu trabalho, principalmente no que diz respeito à socialização das fichas de avaliação. (Entrevistada 5, Curso de Nutrição, 2008).

Percebe-se que essa oficina atingiu objetivos importantes, provocou a reflexão da futura ação que o docente/participante desenvolveria. Além disso, também gerou uma reflexão da ação para os docentes/ministrantes da oficina. Conforme assinala Schön (1993, p. 26), “[...] muitos professores realizam o conhecimento na ação, supõe uma atividade cognitiva consciente do sujeito, consiste em pensar sobre o que se está fazendo, enquanto se está fazendo”. Essa oficina fez com que os docentes criassem um diálogo reflexivo mediante os problemas e, portanto, gerou a troca e a construção de novos conhecimentos.

A oficina “O desafio de corrigir textos acadêmicos”, foi ministrada por uma professora da área de Letras, e o objetivo foi oferecer subsídios aos docentes para realizar correções qualitativas que orientem os discentes a melhorar a produção dos seus textos acadêmicos. O entrevistado 3 participou desta oficina e fez o seguinte comentário:

Apreendi muito com a oficina que se referiu a corrigir textos acadêmicos. Despertei-me para inserir critérios de avaliação no meu plano de ensino, pois antes não descontava pontos do aluno se ele escrevia errado. Os critérios são: coerência, coesão e argumentação. Após a correção, costumo apresentar os erros mais comuns sem dizer nomes, a fim de que os alunos possam aprender com seus próprios erros.

Percebe-se que não é o comum entre os docentes esse tipo de ação: corrigir os erros gramaticais cometidos pelos discentes. No cotidiano da instituição, ouve-se, com frequência, comentários sobre a defasagem de conhecimento que os discentes trazem do ensino básico, no que diz respeito à língua portuguesa, ao processo da escrita, oralidade e interpretação textual. Porém, as ações são quase inexistentes por parte dos docentes para amenizar este problema. O motivo pode estar relacionado à insegurança do professor no que se refere ao conhecimento das regras da língua portuguesa; à comodidade em perceber que esse tipo de ação gera mais trabalho; ou ao entendimento de que é responsável somente por dar conta do seu conteúdo específico em sala de aula, não cabendo esse tipo de correção. Segundo Perrenoud (1999, p.17) “[...] a universidade precisa desenvolver formação profissional com seus docentes, que visem à construção de saberes e superem seus hábitos e tradições didáticas”. O relato do docente entrevistado demonstrou que seus

antigos hábitos foram re-significados, quando inseriu novos critérios de avaliação e incluiu no planejamento das aulas o tempo para discutir sobre os erros gramaticais com os discentes, e mais do que isso, demonstrou que está comprometido com a aprendizagem.

Um dos funcionários do Programa de Acessibilidade ministrou a oficina: “Acessibilidade: gerando a inclusão dos discentes com necessidades especiais no processo de ensino e aprendizagem”. O objetivo foi munir os docentes de conhecimentos metodológicos que dessem suporte para planejarem e desenvolverem suas aulas incluindo os discentes cegos e surdos. Pode-se notar as contribuições no depoimento do entrevistado 2 a seguir:

Participei desta oficina, por saber que no próximo semestre teria um aluno cego, e descobri que existia esse programa somente nessa formação, antes disso não havia precisado desses serviços. Foi de suma importância, como por exemplo: precisei ter todo um planejamento prévio das aulas, a fim de que os textos ficassem prontos em braille na data da aula, para que o aluno cego pudesse ter as mesmas condições de aprendizagem que os outros alunos. Aprendi a ler tudo que escrevo e tenho evitado desenhos no quadro, com a preocupação que este aluno possa acompanhar todas as aulas. Essas são ações de inclusão.

Percebe-se que a participação deste docente na formação fez com que ele conhecesse um pouco mais dos Serviços da Instituição, além das orientações que recebeu para seu planejamento e desenvolvimento das aulas. Segundo os estudos de Ross (2008, p. 03), incluir “[...] é oferecer mudanças para manifestação do humano e não a simples readequação físico-espacial dos sujeitos”. Desta forma, a oficina contribuiu para o docente democratizar o acesso ao saber, não simplesmente respeitou os direitos do cego, mas gerou ações que o incluiu no processo de ensino e aprendizagem.

4 CONSIDERAÇÕES

Diante do que brevemente se expôs neste texto, pode-se como conclusão se reafirmar que a formação continuada dos docentes universitários assume a mais alta relevância entre as ações de uma instituição, à medida que contribui para o desenvolvimento profissional e pessoal do docente, a valorização dos saberes docentes e a oportunidade de diálogo entre as diferentes áreas.

Conclui-se que as oficinas que obtiveram melhor aceitação por parte dos professores, foram aquelas que, além de apresentar a teoria e os materiais, também demonstraram estratégias, tendo um caráter prático e de retorno imediato. O bom aproveitamento pelos docentes nestas oficinas tem impulsionado os processos de aprendizagem dos discentes, quando o professor incorpora os conhecimentos adquiridos no Programa de Disciplina e os aplica na prática pedagógica, como: utilização de planejamento integrado, novas estratégias de ensino e de avaliação, conforme foram apontadas.

Esse trabalho da formação continuada dos docentes tem impulsionado a Instituição a refletir sobre necessidades de melhoria de sua estrutura organizacional, física, material e humana, para dar melhores condições de ensino e aprendizagem. Como também para reavaliar e qualificar as ações desenvolvidas pelo Programa de Formação Continuada da Unisul.

Nos relatos, os docentes que participaram da pesquisa apontaram que algumas das dificuldades enfrentadas durante a formação continuada foram: o calendário de 20 semanas da Unisul deixa o docente cansado para participar das propostas de Formação Continuada; a morosidade na confecção e entrega dos certificados dos cursos sobre formação continuada é outro ponto que precisa ser melhorado; atividades institucionais paralelas à formação, como processo seletivo e reuniões diversas dos cursos que inviabilizam a participação; dificuldade para efetivar os conhecimentos adquiridos na formação continuada na prática docente; ausência do envolvimento dos coordenadores.

Sugerem-se futuros encaminhamentos para qualificar as propostas de formação continuada docente da Unisul, quais sejam: 1) entregar os certificados de participação no dia do evento; 2) incluir o evento de formação continuada no do calendário das 20 semanas; 3) ???docentes publicarem artigos sobre seus saberes docentes adquiridos na Formação Continuada da Unisul; 2) acompanhamento, pelos Assistentes Pedagógicos dos resultados da Formação Continuada, por meio do Plano de Ensino dos docentes; 3) integrar a Formação Continuada ao Sistema Institucional de Avaliação Docente e ao Plano de Cargo de Salários; 4) efetivar a formação continuada ao longo do semestre com o apoio da sala virtual.

Destacaram-se, também, como pontos positivos mais recorrentes sobre a experiência relatada: a) possibilidade de conhecer docentes de outras áreas e cursos e dividir com eles as mesmas preocupações do processo ensino e aprendizagem; b) acesso a textos e materiais pedagógicos; c) oportunidade de conhecer docentes/educadores com

experiência na área da educação e poder refletir com eles sobre questões complexas do dia-a-dia da docência universitária; d) tempo para pensar sobre o fazer e o ser docente universitário, a fim de qualificar o trabalho; e) investimento da instituição em preparar os docentes na área pedagógica, não ficando somente na responsabilidade do professor a formação continuada.

Esta proposta encerra-se enquanto texto, porém pretende-se dar continuidade ao trabalho, analisando-se os relatos dos docentes que participaram das oficinas de formação continuada nos anos de 2007 e 2008, que envolveu todas as UnAs e Assistentes Pedagógicas do Campus Norte, a fim de continuar aperfeiçoando as propostas das ações do Programa de Formação Continuada da Unisul.

REFERÊNCIAS

- ALVES, L. P.; ANASTASIOU L. das G. C. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para o trabalho em aula**. Joinville: Ed. UNIVILLE, 2004.
- MALLMANN, M. T. **Construindo saberes pedagógicos: o uso do ambiente virtual de aprendizagem – AVA 2.0 no ensino superior**. 2005. Tese (Doutorado em Educação)-UNISINOS, Porto Alegre, 2005.
- MARCELO, C. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: 2002, v. 3, n. 9, p. 32-45, 1997.
- MISUKAMI, M. da G, N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos e investigação e formação**. São Carlos: EDUFSCAR, Inep, Comped, 2002.
- PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: ANPED, 12, p. 19-32, 1999.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, Lea G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo. Cortez, 2002.
- PORTILHO, E. **Como os alunos universitários gostam de aprender**. Disponível em: <<http://www.serprofessoruniversitario.pro.br>>. Acesso em: 29 jul. 2007.
- ROSS, Ricardo. **A crise da educação especial: uma reflexão política e antropológica**. Disponível em: <<http://www.inclusion.hpg.ig.com.br>>. Acesso em: 27 mar. 2008.
- SCHÖN, D. Formar docentes como profissionais reflexivos. In: NÓVOA (Org.). **Os docentes e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- TARDIFF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2002a.

TARDIF, M. e RAYMOND, D. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério.** Educação & Sociedade, 73: 209 - 244, 2000.

UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA. **Programa de Profissionalização Pedagógica Continuada dos Docentes da Unisul:** manual. Tubarão: Unisul, 2004. Normativa.

UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA. **Perfil da Assistência Pedagógica.** Tubarão: Unisul, 2003. Normativa.

UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA. **Política de Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional:** regulamento. Tubarão: Unisul, 2006. Normativa.

UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA. **Diagnóstico pedagógico da UnA Saúde e Educação:** relatório. Palhoça: Unisul, 2005.