

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Programa de Pós-Graduação em Educação



Dissertação

**PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR: discutindo as
necessidades de formação pedagógica**

Leidne Sylse Souza de Mello Carreño

Pelotas, 2011.

LEIDNE SYLSE SOUZA DE MELLO CARREÑO

**PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR: discutindo
as necessidades de formação pedagógica**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa Formação de Professores: ensino, práticas e processos educativos, da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet

**Pelotas, RS, Brasil
2011**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação:

Banca Examinadora:

Dra. Beatriz Maria B. Atrib Zanchet (Orientadora - UFPel)

Dra. Cristina Pureza Duarte Boéssio (UNIPAMPA)

Dra. Maria das Graças G. Pinto (UFPel)

Dedico esse trabalho ao meu marido Neftalí, minha filha Catharina e ao meu filho Vitor que de uma forma ou de outra foram muito importantes nesse período de dedicação aos estudos, sempre com muito amor e incentivo.

Agradecimentos

A Deus por me amparar nos momentos difíceis, me dar força interior para superar as dificuldades e mostrar os caminhos nas horas incertas.

Aos meus pais, que sempre mostraram a importância dos estudos sempre acreditando e torcendo pelas minhas conquistas.

Ao meu marido e filhos, por entenderam o meu desejo de continuar estudando, por compreenderem as ausências e angústias de cada etapa, sempre com carinho, paciência e incentivo.

À minha orientadora Dra. Beatriz Zanchet por acreditar em mim, pelos ensinamentos, me mostrar o caminho da ciência, que acabaram por constituir-se nesse trabalho e por ser exemplo de profissional que sempre fará parte da minha vida. Bia Muito obrigada!

Às professoras Dra. Maria das Graças Pinto e Dra. Cristina Pureza D. Boéssio pelas contribuições para efetivação desse trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPel por compartilharem seus conhecimentos e experiências.

Aos professores dos Cursos de Arquitetura e Urbanismo e Odontologia que, gentilmente, atenderam meu pedido participando da entrevista.

Enfim, as amigas que fizeram parte desses momentos sempre me ajudando e incentivando. Valeu Gurias!

*De Tudo Ficam Três Coisas:
A certeza de estarmos sempre começando
A certeza de que é preciso continuar
E a certeza de que podemos ser
Interrompidos antes de terminarmos.*

*Portanto:
Fazer da interrupção um caminho novo,
Da queda um passo de dança,
Do medo uma escada,
Do sonho uma ponte,
Da procura um encontro.*

Fernando Sabino

Resumo

CARREÑO, Leidne Sylse S. de Mello. **Professor do ensino superior: discutindo as necessidades de formação pedagógica**. 2011. 92 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas.

O presente estudo teve como objetivo refletir e discutir a necessidade de formação pedagógica de docentes universitários a partir das expressões de um grupo de professores que atuam na Universidade Federal de Pelotas. Percorreu-se o caminho da pesquisa lançando-se um olhar sobre as expressões dos entrevistados a respeito de sua formação e os desafios que enfrentam para ensinar. Partimos do pressuposto que há razoável consenso de que para ser professor universitário é suficiente o domínio dos conhecimentos de sua área específica e pouca valorização é dada aos conhecimentos de cunho pedagógico. Os dados foram obtidos através de entrevistas semi estruturadas aplicadas a uma amostra de seis (6) professores dos cursos de Arquitetura e Urbanismo e de Odontologia. As respostas foram analisadas à luz do referencial teórico de Zabalza (2004); Marcelo Garcia (1999); Cunha (2000, 2004); Masetto, (1998, 2009); Pimenta e Anastasiou (2002), dentre outros. Os resultados nos ajudaram a entender que mesmo que os profissionais atuantes no ensino superior tenham formação em Cursos de Mestrado e/ou Doutorado, eles estão pouco preparados para enfrentarem a complexidade da docência. Percebemos também que esses profissionais *tornam-se* professores e precisam de um tempo de docência para identificarem-se como “professor”.

Palavras-chave: docente universitário; formação pedagógica; ensino superior.

Abstract

CARREÑO, Leidne Sylse S. de Mello. **Higher education professor: discussing the need for pedagogical training.** 2011. 92 f. Thesis (master's degree) - Education Graduate Program. Federal University of Pelotas, Pelotas.

This study aims to consider and discuss the need for pedagogical training for university teachers based on the expressions of a group of teachers who work at the Federal University of Pelotas. The line of thought used looks upon the perceptions of the interviewees about their education and the challenges they face in teaching. Considering that there is reasonable consensus that to be a university professor suffices to dominate the knowledge of their area and little appreciation is given to the nature of pedagogical knowledge. The data were collected through semi-structured interviews applied to a sample of six teachers from the courses of Architecture and Urbanism and from Dentistry. The results were analyzed in the light of the theoretical Zabalza (2004), Marcelo Garcia (1999), Cunha (2000, 2004), Masetto, (1998, 2009), Pimenta and Anastasiou (2002), among others. The results helped us to understand that even if the professionals working in higher education are trained in Master and/or PhD, they are still unprepared to face the complexity of teaching. We also realize that these professionals become teachers and still need some time before identifying themselves as a "teacher."

Keywords: university lecturer; pedagogical training; higher education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATP - Apoio Técnico em Extensão no País

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

COCEPE - Conselho Coordenador do Ensino da Pesquisa e da Extensão

FaE - Faculdade de Educação

FAPESSE - Fundação de Apoio à Pesquisa e Extensão de Sergipe

IES - Instituições de Ensino Superior

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

LDBN - Lei das Diretrizes Bases da Educação Nacional

PAC - Programa de Aceleração de Crescimento

PPI - Projeto Pedagógico Institucional

PQD - Projeto de Qualificação Docente

PROQUERA - Projeto de Qualificação em Engenharia Agrônoma

SEED - Secretaria Estadual de Educação

UFPEl - Universidade Federal de Pelotas

UFS - Universidade Federal de Sergipe

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UNIPAMPA - Universidade Federal do Pampa

UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos

LISTA DE APÊNDICES

1 - APÊNDICE 1: Termo de consentimento Livre e Esclarecido	91
2 - APÊNDICE 2: Roteiro da entrevista com os professores	92

Sumário

1 REVISITANDO MINHA TRAJETÓRIA EM BUSCA DAS ORIGENS DESSE ESTUDO.....	13
2 PERCURSO METODOLÓGICO.....	21
2.1 Problemática e questão da pesquisa.....	21
2.2 Etapas da pesquisa, colaboradores e coleta de dados.....	22
3 FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: IMPASSES E DESAFIOS.....	26
3.1 Sobre o conceito de formação: estudando possibilidades.....	30
3.2 Considerações sobre a identidade profissional dos docentes universitários.....	36
4 ENSINO NA UNIVERSIDADE.....	45
5 ANALISANDO OS DADOS OBTIDOS: DISCUTINDO AS EXPRESSÕES DOS ENTREVISTADOS.....	54
5.1 Formação para ser professor do ensino superior.....	55
5.2 Possibilidades de preparação para a docência em cursos de <i>stricto sensu</i>	59
5.3 Apoio das IES na formação didático-pedagógica.....	67
5.4 O ensino em cursos de graduação.....	73
APONTAMENTOS FINAIS.....	81
REFERÊNCIAS.....	85
APÊNDICES.....	90

1 REVISITANDO MINHA TRAJETÓRIA EM BUSCA DAS ORIGENS DESSE ESTUDO

Ao fazer o memorial de parte de minha vida, no qual relatei algumas experiências pessoais, profissionais e acadêmicas, percebi que estas tiveram grande influência na motivação para investigar as necessidades de formação pedagógica dos professores do ensino superior. Para um melhor entendimento dessa escolha, passo a expor ao leitor informações que justificaram o tema e a realização da pesquisa.

Minha experiência escolar, principalmente nas séries iniciais, não foi muito diferente daquelas vividas por crianças que são consideradas “rebeldes” porque não gostam de ir à escola. Na maioria das vezes não me sentia atraída pelo que era proposto em aula, tudo se tornava chato e enfadonho, muito repetitivo; assim preferia brincar, principalmente fora da escola. No entanto, sabia da necessidade de estudar, especialmente porque meus pais salientavam muito a importância da escola e nela depositavam a esperança do futuro promissor para seus filhos, pois muito se valorizava ter o “diploma” para poder ter um bom emprego.

Passei por diferentes escolas, tanto da rede pública como da rede particular, pois na condição de militar meu pai era transferido de tempos em tempos.

Comecei a cursar o ensino primário em Brasília no Colégio Cor Jesu, uma instituição particular de ensino, onde permaneci até a 5ª série. Recordo que era um colégio de religião católica, mantido pela congregação Irmãs Apóstolas Sagrado Coração de Jesus, as quais prezavam muito o rigor e a disciplina. Meu comportamento causava indignação às “irmãs”, como costumávamos chamá-las, que constantemente faziam comparações com meus irmãos que haviam se destacado como ótimos alunos. Talvez as lembranças sejam poucas pelo fato de que tinha consciência de que logo iria para outra escola em função de uma nova transferência de meu pai. Ou seja, melhor seria não me apegar muito à escola e aos colegas.

De fato, com outra transferência de meu pai mudamos para Canoas, onde concluí o primeiro grau na Escola Estadual Marechal Rondon. Naquela época o mais divertido era o meio de transporte no qual me deslocava para

chegar à escola. Apesar de ser um ônibus de uso dos militares, podíamos tocar violão, cantar, ou seja, eram momentos de muita descontração. Este foi um ótimo período para fazer amizades, tanto no transporte escolar como na escola.

Com mais uma transferência de meu pai, retornamos para Florianópolis, onde ingressei no 2º grau (Ensino Médio) no Instituto Estadual de Educação. Tinha a expectativa de que as aulas seriam melhores, isto é, que me chamariam mais atenção, pois entendia que esse nível de ensino poderia não ser tão “sem atrativos” como o 1º grau.

No ensino médio não tive dificuldades para aprender os conteúdos das disciplinas em geral, com exceção da química, pois o professor que ministrava essa disciplina não costumava explicar com clareza o conteúdo. A forma como dava aula era sentar em sua mesa e mandar fazer exercícios. Após terminarmos poderíamos tirar as dúvidas que haviam ficado. Porém pensava: como tirar dúvidas do que nada se entende?

Esse professor foi o que mais me marcou e justamente na disciplina em que eu apresentava maior dificuldade de aprendizagem. Isso aconteceu no 1º ano do segundo grau (Ensino Médio). Contudo, com muita dificuldade, fui vencendo minhas limitações e os desafios que se apresentavam durante o ano letivo, conseguindo ser aprovada. Terminei o 2º grau com o certificado de Aprofundamento em Ciências, em que eram enfatizadas mais as disciplinas de química, física e matemática e que permitia, na época, ministrar aulas para o ensino fundamental de 5ª a 8ª série.

Em 1993 ingressei na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) no curso de Química Bacharelado.

No mesmo ano em que iniciei a graduação comecei a ministrar aulas e busquei cursar paralelamente a Licenciatura com intuito de encontrar subsídios que me ajudassem a desenvolver melhor as minhas aulas.

Em 1995 foi-me concedida uma Bolsa do CNPq de Iniciação Científica no Departamento de Química, da UFSC, no laboratório de Química Fina¹ de

¹ Química Fina é aquela atividade de obtenção de compostos químicos que se caracteriza pela síntese e produção industrial de produtos químicos de altíssimo valor agregado em pequena quantidade. A química fina produz os chamados produtos químicos finos, que são substâncias químicas puras, simples, que são produzidas comercialmente com reações químicas em aplicações altamente especializadas (WONGTSCHOWSKI, 2002).

Orgânica, por convite e orientação do professor Juergen Heinrich Maar, que foi um de meus professores na disciplina de química orgânica.

A Iniciação científica foi pontual para meu olhar sobre a importância de desenvolver a prática de pesquisa, como também para a execução de estágio do Bacharelado com duração de 360 horas.

Concomitantemente ao período de graduação, ministrei aulas, inicialmente aulas particulares e depois em uma escola particular Alferes Tiradentes, no município de Florianópolis - SC, com turmas do ensino fundamental (5^a à 8^a séries) de ciências e posteriormente assumindo a disciplina de Química para o 1^o e 2^o anos do ensino médio. Somente deixei esse trabalho após 13 anos (1990 a 2003) por ter passado em um concurso para o ensino superior. Atuei também no período de 1997 a 1999 no Colégio Alpha Objetivo em São José - SC, onde lecionei de 1997 até o ano de 1999, também no ensino fundamental, na 8^a série, com as disciplinas de Química e Física, sendo que somente professores em formação ou graduados nessas áreas poderiam ministrar essas aulas. Lecionei também Química para o 1^o e 2^o ano do ensino médio. Esse colégio me abriu espaço para o estágio da Licenciatura, juntamente com o colégio de Aplicação da UFSC.

Após o término dos dois estágios, o Título de Bacharel e Licenciada em Química foi obtido em 1999.

Percebo que as escolas nas quais estudei não têm muita diferença daquelas em que trabalhei como professora, porque na verdade houve uma verdadeira reprodução do que ouvi, li ou aprendi, como por exemplo, de que professor bom é aquele que mais reprova. Ouvimos falar muito de mudanças, transformação pedagógica, quando o que mais se percebe é a reprodução de antigos modelos de aula e avaliação. Parece-me que a principal preocupação na educação básica e superior é que os professores saibam o conteúdo, e a prática na maioria das vezes resulta em uma aula reprodutiva. As avaliações quase sempre consideram os aspectos quantitativos, apresentando sempre funções classificatórias, sendo essa uma concepção positivista (característica do Curso de Química) que nada mais é do que a comprovação do nível alcançado pelo aluno, não apontando suas verdadeiras dificuldades. Neste modelo de educação, o professor é tido como o detentor e transmissor do conhecimento, e os fracassos escolares são na maioria das vezes atribuídos

ao aluno, na justificativa de que ele não teve capacidade para aprender o que foi ensinado.

Mesmo tendo realizado um curso de Licenciatura, sentia necessidade de uma formação que me ajudasse a entender os problemas da sala de aula, do ensino. Percebia que talvez fosse importante fazer uma formação continuada, pois minha prática como professora me mostrou que não adiantava reproduzir conteúdos, conforme salientei acima. Foi durante a graduação que percebi que o ensino que obtive na escola e no curso superior era tradicional, e muito reprodutor.

Levar o conhecimento teórico para minhas aulas de química como também para o estágio supervisionado em Licenciatura foi bastante difícil, sentia sempre muitas dúvidas de como planejar uma aula que tivesse uma linguagem clara para os alunos. Mesmo já tendo construído um olhar um pouco mais crítico de minha prática pedagógica, não conseguia intervir, analisar e compreender algumas situações geradoras de conflitos, vivenciadas em sala de aula e na própria instituição como um todo. Assim, iniciei a Especialização em Química em 1999 na Pós-Graduação do departamento de Química da Universidade Federal de Santa Catarina.

Percebia intuitivamente que um professor deve manter-se atualizado em relação aos novos saberes. Nessa perspectiva encontro em Freire (2002, p. 103) a explicação de que

O professor que não leve a sério sua formação, que não estude e não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. [...] a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor.

Em 2004 após aprovada em concurso por tempo determinado, fui contratada como docente substituta no Departamento de Química do Centro de Ciências Exatas e Tecnologia da Universidade Federal de Sergipe (UFS), em regime de 20 horas semanais, para atuar nos cursos de graduação regulares nas Disciplinas de Química Geral e Inorgânica. Esse contrato foi renovado em setembro de 2005, findando em setembro de 2006.

Naquele período também ministrei aulas teóricas na disciplina de Química Geral, em dois programas de extensão na mesma Universidade; e no semestre seguinte na disciplina de Química Orgânica I, sendo cada disciplina

com carga horária de 60 horas no Projeto de Qualificação em Engenharia Agrônômica para jovens e adultos não graduados em nível superior, vinculados aos assentamentos de Reforma Agrária (PROQUERA). Também atuei no Projeto de Qualificação Docente (PQD) - Licenciatura Plena (Fundação de Apoio à Pesquisa e Extensão de Sergipe - FAPESSE) ministrando a disciplina de Química Geral com carga horária de 60 horas.

Lecionar no Curso PROQUERA² foi muito interessante, pois aquele espaço era propício para romper com a forma tradicional das aulas. Como era uma turma sem base alguma na Química, fui desafiada a desenvolver os conteúdos a partir da problematização de questões concretas, ou seja, voltadas para a realidade local. Os conteúdos trabalhados principalmente na disciplina de Química Orgânica foram relevantes para romper com a fragmentação e linearidade do ensino de Química. Foi possível realizar inter-relações entre conceitos químicos, linguagem química, fenômenos, tecnologia, questões ambientais, dentre outras, permitindo o desenvolvimento de uma visão articulada para as transformações do meio e do próprio homem e seu meio.

O PQD³ foi criado para qualificar professores da rede pública estadual e municipal que atuavam no magistério no ensino fundamental e médio sem habilitação para tal. As atividades didático-pedagógicas eram exercidas em regime de trabalho presencial, com aulas concentradas nas quintas-feiras, sextas e sábados, perfazendo um total de 20 horas/aula semanais, para não interferir nas atividades profissionais da clientela. As aulas eram intensificadas nos meses de férias, para garantir a integralidade curricular.

A grade curricular dos cursos do PQD era a mesma dos cursos ofertados na sede da instituição, o que as diferenciava era o tempo de hora/aula e o público alvo. Não era possível executar um trabalho em que se

² PROQUERA significa: Projeto de Qualificação em Engenharia Agrônômica para jovens e adultos da Reforma Agrária (Relatório de gestão 2006/UFS). Realizado em parceria com o INCRA, iniciou em 2004, contemplando jovens e adultos oriundos dos assentamentos de reforma agrária, abrangendo os Estados de Sergipe, Alagoas, Pernambuco, Ceará, Paraíba e Rio Grande do Norte. O PROQUERA teve como perspectiva ajudar para que os trabalhadores e pequenos produtores passassem a dispor de profissionais como interlocutores qualificados no assessoramento das atividades agropecuárias nos assentamentos da Reforma Agrária do Nordeste.

³ PQD: Programa de Qualificação Docente é fruto de convênios firmados entre a UFS e a Secretaria Estadual de Educação (SEED), tendo como intenção a capacitação em nível de licenciatura, de docentes da rede estadual e das redes municipais do Estado que desempenhavam o magistério nos ensinos fundamental e médio sem a devida formação, tornada indispensável pela LDB. (Relatório de gestão 2006/UFS)

partisse da realidade dos alunos, pois havia um vasto conteúdo para ser ministrado, tinha que ser tudo muito rápido. A solução mais fácil para mim era fazer um grande resumo e transmitir para os alunos. As aulas não eram as melhores que poderia fazer, tinha consciência de que a memorização e a transmissão são componentes do modelo tradicional de educação, sentia-me fazendo um trabalho que não havia necessidade de ser professor para desempenhar. Estava fazendo o que Freire (2005) criticou intensamente como modelo educacional quando dizia que: “a educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo” (p. 97).

Durante a maior parte desse percurso, entendia que o método científico era a melhor atitude pedagógica e acreditava que o professor era o centro do processo de ensino e aprendizagem, fazendo o papel de um mero transmissor do conhecimento. Entretanto, experimentava o desacerto entre o ensinar e a realidade, a ausência de extensas discussões de cunho epistemológico sobre a educação, tanto no ensino fundamental como no médio e no superior. Como professora do ensino básico por 13 anos, e por 2 anos no ensino superior, sempre estive inspirada pela busca de referenciais metodológicos que levassem a um processo de conhecimento que proporcionasse mais encanto do que somente fazer do aluno um receptor de conhecimentos. O dia a dia na escola sempre foi um grande desafio. A formação no ensino superior dava ênfase aos conhecimentos técnicos, que eram importantes, mas que contribuíam com poucos elementos para atuar com clareza na formação de um indivíduo autônomo, participativo e comprometido com a sociedade.

Durante minha graduação em química, bacharelado e licenciatura, e na especialização, estive diante de professores muito qualificados em sua área de conhecimento, todos eram mestres e/ou doutores, em alguns casos cientistas reconhecidos em seus respectivos campos do conhecimento. Porém sentia dificuldade de constituir junto com meus alunos o conhecimento. Hoje faço uma leitura daquela realidade como aluna e de quando ministrava aulas no curso superior, e dos depoimentos de colegas que hoje enfatizam as suas limitações e angústias como professores e de quando eram alunos na graduação.

Esta elucidação só foi possível através de discussões nas aulas do mestrado, como aluna especial, que decidi cursar para me sentir, de alguma

forma, fazendo alguma coisa para mudar, participando de seminários e do grupo de pesquisa na FaE/UFPel e dedicando-me a leituras de diversos autores em relação ao caos que atinge o ensino superior, não só no Brasil mas em diversos países. Ou, ainda, atuando, no mesmo período, no Instituto de Química e Geociência, também nessa universidade, como bolsista de Apoio Técnico em Extensão no País - ATP, categoria/nível A - CNPq, sob orientação do Professor Dr. Wilhelm Martin Wallau, o que me permitiu conviver com alguns professores e observar sua atuação.

Parece-me que existe uma dificuldade dos professores se reconhecerem como docentes-educadores, diante de tantas outras demandas mais valorizadas no meio científico-acadêmico da suas respectivas áreas de conhecimento.

O que deve ser salientado é que as dificuldades que enfrentei atuando como docente não eram somente minhas: o paradigma moderno, que era indiscutível naquele meio, não consentia indagações sobre a formação recebida.

Sempre fez parte de minha prática pedagógica a reflexão, mas, em certo momento, percebi que, apesar de todos os esforços, não conseguiria efetuar grandes mudanças nessa prática, sem compreender os princípios pelas quais se estruturava e sem entender suas bases epistemológicas. Assim, procurei referências teóricas que me pudessem levar a compreendê-la. De fato, todos aqueles que questionam a sua ação docente estão em busca de definições norteadoras. Formados como fomos, dentro de uma racionalidade científica, sentimos a necessidade de um modelo pré-estabelecido que atenda às nossas angústias.

De acordo com Santos (1999) o ensino em geral, e as ciências naturais em particular, não podem assegurar estar amparadas por um referencial fixo, inabalável, com pressuposto de que um tipo qualquer de acontecimento apresentará os mesmos resultados em outras situações.

Após essas experiências e inquietações participei em 2008 do processo seletivo para ingresso no Curso de Mestrado em Educação da UFPel, na linha de formação de professores, **ensino, processos e práticas educativas**, por entender que o curso poderia proporcionar algumas experiências como: o desenvolvimento de pesquisas; o crescimento pessoal e profissional através da

troca de experiências com os colegas e o acesso aos conhecimentos, levando-me de certa maneira a reestruturar minha forma de observar a vida e a docência. Aos poucos, estou encontrando isso e muito mais. Alguns educadores com quem venho tendo a satisfação de conviver dão-me condições de aproximar caminhos antes não percebidos.

Participando de um grupo de pesquisa que desenvolve uma investigação denominada “*Qualidade do ensino de graduação: a relação entre ensino, pesquisa e desenvolvimento profissional docente*”⁴, que minha orientadora está vinculada, proporcionou-me um espaço que também vem contribuindo como suporte para esta dissertação de Mestrado.

As considerações aqui apresentadas estimularam-me a buscar compreender, de forma mais sistematizada, a seguinte questão: **O que revelaram os professores universitários a respeito da formação pedagógica quando indagados acerca do ensino que desenvolvem?**

⁴ Pesquisa realizada pela Universidade do Vale dos Sinos (UNISINOS) e FaE/UFPel. Busca compreender a construção histórica da qualidade da educação superior alicerçada na relação ensino e pesquisa, e os pressupostos que sustentam essa premissa, visando desvelar a concepção epistemológica dessa relação e o impacto na educação superior brasileira.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

2.1 Problemática e questão da pesquisa

No sentido de alcançar os propósitos deste estudo, entendi que não seria prudente estar amparada apenas na abordagem do racionalismo nem mesmo no empirismo. Queria buscar os possíveis motivos que se implicavam mutuamente, nos quais objetos e sujeitos estavam envolvidos e relacionados. Desse modo, além de deixar evidente o que vi, as contradições que apreendi, deveria também considerar o que os sujeitos investigados viam, sentiam e de que maneira seus pensamentos se concretizavam em práticas, experiências e interpretações.

Investigar é conhecer e compreender a experiência do outro e nesse caso necessito reconhecer que meus destaques de importância fazem parte de um processo subjetivo. Pesquisar fenômenos e realidades que podem levar à produção do conhecimento não deve estar amparado pelo olhar do senso comum, mas acontece pela conexão entre bases epistemológicas, teóricas e metodológicas.

Para a realização desta pesquisa, optamos pela metodologia de caráter qualitativo, pois essa abordagem atua levando em conta a compreensão, a inteligibilidade de fenômenos sociais e o significado e a intencionalidade que lhe atribuem os atores, como explica Minayo (2007).

Na UFPel, onde realizei meus estudos de mestrado, tive a oportunidade de desenvolver trabalho na condição de bolsista de apoio técnico, o que me possibilitou, como já mencionei, observar a atuação de alguns docentes. Percebi, naquela época, que, na maioria das vezes, as ações dos docentes se alicerçavam mais no âmbito da pesquisa do que em propostas alternativas para a sala de aula, ou seja, para o ensino que desenvolviam. Em nenhum momento lhes eram exigidos estudos referentes à sua prática pedagógica⁵, seja no ingresso como docentes universitários ou posteriormente, durante a sua

⁵ Prática pedagógica aqui é entendida como um conjunto de meios, ou seja, pelo modo através dos quais as teorias pedagógicas são colocadas em ação pelo professor. Segundo a autora, o que a distingue da teoria é o caráter objetivo, real, da matéria-prima sobre a qual atua, dos meios e instrumentos que exercem a ação e de seu resultado ou produto. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social que pressupõe a relação teoria-prática, sendo, na verdade, atividade teórico-prática. (VEIGA, 2004, p. 16)

atuação. Essa condição, em geral, faz com que os docentes universitários repitam os modelos aprendidos com seus ex-professores, perpetuando a ideia de que basta uma sólida formação científica para dar conta do ensino que devem desenvolver, repetindo conteúdos sem grandes questionamentos sobre sua origem e sobre o motivo pelo qual têm que ensiná-los.

Desse modo, senti a necessidade de melhor compreender a condição docente na perspectiva da formação pedagógica para esse nível de ensino, tentando, através da pesquisa, identificar as necessidades pedagógicas que os professores revelam quando indagados sobre o ensino que desenvolvem. Explica Minayo (2007, p.21) que a pesquisa qualitativa desvela o mundo dos significados, pois “aborda o conjunto de expressões humanas constantes nas estruturas, nos processos, nos sujeitos, nos significados e nas representações”.

A questão que mobiliza esse estudo pode ser assim enunciada: **O que revelaram os professores universitários a respeito da formação pedagógica quando indagados acerca do ensino que desenvolvem?**

Decorreram dessa indagação outros questionamentos que complementaram o estudo: Qual a identidade que o docente universitário assume? Como se constitui a identidade do docente universitário? Como os professores universitários entendem o ensino na universidade?

2.2 Etapas da pesquisa, colaboradores e coleta de dados

Este estudo se desenvolveu em uma realidade próxima, ou seja, na própria Universidade Federal de Pelotas, onde realizei meu mestrado.

A UFPel é uma instituição brasileira de ensino superior cujos campi se localizam nas cidades de Pelotas e Capão do Leão, no Rio Grande do Sul. Foi fundada no ano de 1969. Oferece atualmente 99 cursos de graduação, distribuídos em 20 unidades acadêmicas (6 Institutos Básicos, 12 Faculdades, 1 Escola Superior de Educação Física e 1 Conservatório de Música).

A UFPel aponta em seu PPI⁶, como objetivos fundamentais, a educação, o ensino, a investigação e a formação profissional, como também o desenvolvimento científico, tecnológico, filosófico e artístico da região na qual está inserida.

A escolha dos cursos⁷ em que a investigação foi realizada se deu em função de serem cursos considerados antigos na universidade, consolidados e bem conceituados. Estes cursos são reconhecidos em nível nacional e essa condição faz com que exista uma procura significativa por parte de estudantes de várias regiões do país. Também tivemos alguma facilidade de acesso aos professores que se dispuseram a participar da pesquisa, pois nesses cursos alguns professores me eram conhecidos e ajudaram-me no contato com seus colegas.

Os sujeitos da pesquisa apresentam as seguintes características:

Arquitetura - 1: Sexo feminino, com mais de 40 anos de idade, graduada em Engenharia Civil, Doutora em Engenharia de Materiais, Mestre em Engenharia. Tem experiência docente no ensino superior de 30 anos.

Arquitetura - 2: Sexo feminino, com idade entre 36 e 40 anos, graduada em Arquitetura e Urbanismo, Doutora em Comunicação Visual em Arquitetura e Desenho, Mestre em Desenho Arquitetônico e Urbano. Tem experiência docente no ensino superior de 5 anos.

Arquitetura - 3: Sexo feminino, com idade acima de 40 anos, graduada em Arquitetura e Urbanismo, Doutora em Arquitetura, Mestre em Tecnologia da Construção. Tem experiência docente no ensino superior de 13 anos.

Odontologia - 1: Sexo masculino, idade entre 31 e 35 anos, graduado em Odontologia, Doutor em Dentística Restauradora, Mestre em Materiais Dentários. Tem experiência docente no ensino superior de 6 anos e meio.

Odontologia - 2: Sexo feminino, idade acima de 40 anos, graduada em Odontologia, Doutora em Cariologia e Mestre em Dentística Restauradora. Têm experiência docente no ensino superior de 22 anos.

⁶ Disponível em www.ufpel.edu.br

⁷ Os cursos deveriam se caracterizar por formar profissionais liberais e/ou bacharéis e ter seu corpo docente constituído majoritariamente por professores da mesma área. Ou seja, optamos por constituir uma amostra cujos docentes não tivessem cursado licenciaturas e/ou tivessem titulação que envolvesse diretamente a área da educação.

Odontologia - 3: Sexo Masculino, idade entre 31 e 35 anos, graduado em Odontologia, Doutor e Mestre em Dentística Restauradora. Tem experiência docente no ensino superior de 6 anos e meio.

Para a definição dos sujeitos delimitamos como critérios que a amostra deveria contar com professores com formação inicial e Pós-Graduação na área específica do conhecimento onde se inserem as disciplinas que ministram.

No sentido de oportunizar um espaço onde os professores pudessem expressar-se sobre suas práticas, sobre sua formação em Cursos de Pós-Graduação em *stricto sensu*, sobre o ensino que desenvolvem e sobre o que consideram importante para ensinar, optamos pela entrevista semi-estruturada (Apêndice 2). As entrevistas foram realizadas, gravadas e transcritas.

O processo ocorreu de forma tranquila, não houve problemas nem quanto ao acesso nem quanto à disposição dos professores para contribuir, fui bem recebida e os professores gentilmente cooperaram com a pesquisa.

Convém salientar que antes de realizar a entrevista os docentes foram esclarecidos, por escrito, sobre sua participação na pesquisa, através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 1).

A opção pela entrevista semi-estruturada explica-se por se tratar de uma técnica que permite ao entrevistado responder o que considera significativo usando seus próprios critérios. Ao mesmo tempo, esse instrumento possibilita desenvolver uma relação pessoal entre pesquisador e pesquisado. Nesse sentido, explica (CUNHA, 1982, p.10) que a entrevista é uma técnica que “possibilita o contato direto com o entrevistado, permitindo captar suas reações, sentimentos, hábitos, etc., dando um maior grau de confiabilidade aos dados coletados”.

Minayo (2007), em seus estudos, destacou que o processo de construção das categorias pressupõe uma trajetória de interpretação do conteúdo contido nos depoimentos dos sujeitos. As categorias podem ser empregadas para estabelecer classificações, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de fazer abrangências mais amplas. A autora tem reforçado que esse tipo de procedimento pode ser utilizado em qualquer tipo de análise em perspectiva qualitativa.

Partindo dessa compreensão, não definimos antecipadamente as categorias de análise, pois sabíamos que deveríamos deixar que elas se

apresentassem a partir das relações entre os dados coletados e o referencial teórico.

Após a coleta de dados realizamos a transcrição das entrevistas e a apreciação dos dados, utilizando os princípios da Análise de Conteúdo. Esse enfoque constitui-se em um conjunto de técnicas de análise de comunicação “visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens” (BARDIN, 1979, p. 42).

3 FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: IMPASSES E DESAFIOS

De maneira geral, temos percebido que a formação exigida para os docentes universitários pressupõe um profundo e amplo conhecimento do campo científico no qual está inserida a disciplina que lhes cabe ensinar, pouco sendo-lhes exigido em termos pedagógicos.

Em razão disso, observamos que os cursos de graduação têm sido mantidos por docentes titulados que possuem uma expressiva bagagem de conhecimentos específicos, porém com pouca preparação para a docência. A lógica que predomina prevê que o profissional que atua na universidade precisa dar mais ênfase para as questões específicas referentes à sua área do conhecimento.

A concepção de que quanto mais conhecimentos específicos o professor acumular, melhor será seu desempenho profissional como docente universitário, parece estar cada vez mais presente no espaço do ensino superior. No entanto, como explica Zabalza (2004, p. 145), “o exercício da profissão docente requer uma sólida formação, não apenas nos conteúdos científicos próprios da disciplina, como também nos aspectos correspondentes à sua didática e ao encaminhamento das diversas variáveis que caracterizam a docência”.

Acreditamos que tanto a qualificação científica como a pedagógica dos docentes constituem-se em fatores básicos para a melhoria do ensino universitário. O que percebemos é que as análises e reflexões em torno dos saberes necessários para a prática docente têm menos espaço nas discussões que envolvem a formação do professor de ensino superior.

Compreendemos que qualquer processo de formação precisa considerar a vivência do momento de transição paradigmática da qual nos fala Santos (2000). Essa condição parece ser positiva para o processo de formação, pois no momento em que professores e alunos buscam alternativas no paradigma dominante⁸, aparecem lacunas e contradições que, ao serem trazidos à tona,

⁸ A concepção de um mundo dualista que podia ser decomposto em partes, com o funcionamento previsível dentro de determinadas leis matemáticas, passou a ser partilhada pela comunidade de cientistas, e a orientar a observação científica e a formulação de todas as

perturba-os, facilitando o processo de reflexão na e sobre a ação que desenvolvem.

Em seus estudos sobre a formação de professores e, especialmente, sobre o docente universitário, Cunha explica que:

Diferentemente dos outros graus de ensino, esse professor se constituiu, historicamente, tendo como base a profissão paralela que exerce ou exercia no mundo do trabalho. A idéia de que *quem sabe fazer sabe ensinar* deu sustentação à lógica do recrutamento dos docentes. Além disso, a Universidade, pela sua condição de legitimadora do conhecimento profissional, tornou-se tributária de um poder que tinha raízes nas macro-estruturas sociais do campo do trabalho, dominadas, fundamentalmente, pelas corporações. (2006, p. 20)

É possível afirmar que a pedagogia universitária⁹ constitui-se em um campo epistemológico em construção, ainda pouco legitimado. Essa condição favorece certo vazio que potencializa o impacto que as políticas públicas têm tido na definição dos saberes docentes, em especial a regulação definida pela avaliação. A reflexão sobre esses condicionantes e as possibilidades de novas alternativas vem se configurando como um importante campo de produção do conhecimento (CUNHA, 2005).

Importa salientar que a formação dos professores para exercer a docência no ensino superior, sob o aspecto legal, não está regulamentada sob a forma de um curso específico como acontece para os outros níveis de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/96 (LDBEN) enuncia no Art 66 que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Compreendemos que ao referir-se a uma *preparação* para o exercício da docência no magistério superior, a LDBEN não está configurando

teorias dos fenômenos naturais até o início do século XX, constituindo o paradigma moderno que SANTOS (1999) chama de paradigma *dominante*.

⁹ Pedagogia Universitária vista como campo polissêmico de produção e aplicação dos conhecimentos pedagógicos na educação superior. **Notas:** Reconhece-se no plural, como pedagogias múltiplas, porque faz interlocução com os distintos campos científicos dos quais toma referentes epistemológicos e culturais para definir suas bases e características. A pedagogia universitária é um espaço de *conexão de conhecimentos, subjetividades e cultura, que exige um conteúdo científico, tecnológico ou artístico altamente especializado e orientado para a formação de uma profissão* (LUCARELI, 2000, p. 36). Pressupõe, especialmente, conhecimentos no âmbito do currículo e da prática pedagógica que inclui as formas de ensinar e aprender. Incide sobre as teorias e as práticas de formação de professores e dos estudantes da educação superior. Articula as dimensões do ensino e da pesquisa nos lugares e espaços de formação. Pode envolver uma condição institucional considerando-se como pedagógicos o conjunto de processos vividos no âmbito acadêmico (CUNHA, 2006, p. 351).

os cursos de *stricto sensu* como obrigatórios para o professor, apenas sugere uma preparação e não uma formação para professores universitários.

Entretanto, é sabido que a Pós-Graduação *stricto sensu*, sejam os programas de mestrado ou os de doutorado, em áreas que não sejam da educação, estão voltados para a formação de pesquisadores em seus campos específicos de conhecimento, sem se preocupar com as razões de ensinar e aprender.

Existem, nestes cursos, uma valorização e um estímulo para a pesquisa, não oferecendo nenhuma discussão em relação à docência universitária a não ser através de disciplinas relacionadas à Metodologia do ensino superior ou através do estágio de docência orientada.

Elucidam Pimenta e Anastasiou (2002, p. 154) que a “formação docente para o ensino superior fica a cargo de iniciativas individuais e institucionais esparsas que não se referem a um projeto nacional ou da categoria docente”.

Morosini (2000, p. 12) complementa dizendo que

A principal característica dessa legislação sobre quem é o professor universitário, no âmbito de sua formação didática, é o silêncio. Enquanto nos outros níveis de ensino o professor é bem identificado, no ensino superior parte-se do princípio de que sua competência advém do domínio da área de conhecimento, na qual atua.

Percebemos que, de acordo com a autora, o texto da LDB/96, ao não fazer alusão à formação pedagógica do professor universitário, também não percebe características próprias que identifiquem a docência universitária como profissão, ao contrário dos demais níveis de docência, que são sempre lembrados por leis e discutidos por pesquisadores. Assim, oferecer ou não esta formação fica na responsabilidade dos regimentos de cada instituição ao ofertar os Cursos de Pós-Graduação, refletindo a crença na não necessidade de que ela seja oferecida (PACHANE, 2005).

A docência para o ensino superior é, geralmente, lembrada pela complexidade dos conteúdos ministrados, pela produção em pesquisa e pela formação docente que valoriza os conhecimentos do campo disciplinar especializado em detrimento dos conhecimentos pedagógicos. Os cursos de graduação nem sempre se constituem de currículos com disciplinas pedagógicas, a exemplo dos cursos que formam profissionais liberais ou bacharéis, fazendo com que os professores que atuam no ensino superior nem

sempre tenham uma formação voltada para isso. Além disso, mesmo quando falamos em cursos de licenciatura como formação inicial de professores, também não fica garantida uma preparação para o exercício docente na universidade, já que esses profissionais são formados para atuar na educação básica. É o que explica Isaia (2005, p.65):

Não se pode esquecer que os cursos de licenciatura direcionam-se à formação de professores da educação básica, enquanto os cursos de bacharelado, ao exercício de diferentes profissões; neles, a tônica não é o magistério superior. Esse não é contemplado nos currículos dos diversos cursos de graduação e, na pós-graduação lato ou stricto sensu, apenas está presente na forma de disciplinas esparsas, quando ocorrem, ou em iniciativas mais atuais de contemplar a docência orientada como preparação inicial para o nível superior.

É possível afirmar que, pelos critérios adotados pela cultura acadêmica, a visão tradicional da formação do professor universitário é aquela que tem na pesquisa a sustentação, e em que o exercício da docência é uma atividade que exige apenas o domínio de seu campo específico. Nessa perspectiva, não parece necessário, para a formação dos docentes universitários, uma fundamentação teórica que adentre nas concepções de mundo, ciência e conhecimento, bem como nos processos de ensino e aprendizagem.

Isaia (2003) mostra que a titulação e a produção científica são altamente reconhecidas no ambiente acadêmico quando diz que:

Mesmo com as perspectivas de renovação que se delineiam na atualidade, a cultura acadêmica continua valorizando as atividades voltadas para a formação dos professores como pesquisadores, tanto que em termos de progresso funcional, a tônica está na titulação e na produção, consideradas como garantia para a qualificação docente como um todo (p 244).

Observamos que a política de seleção dos docentes ratifica a lógica da formação em pesquisa, deixando as questões pedagógicas num patamar inferior de pontuação nos processos seletivos.

Entendemos ser essencial discutir a formação para os vários campos profissionais. No entanto, no que se refere ao docente universitário, torna-se fundamental pensá-la sob a ótica da falta de lugares formativos que apreciem a especificidade da docência no ensino superior. Esses lugares são aqui compreendidos, de acordo com Cunha, (2008, p. 184), como espaços aos quais atribuímos sentido, ou seja, “reconhecemos a sua legitimidade para

localizar ações, expectativas, esperanças e possibilidades”. A autora continua dizendo que: “Quando se diz ‘esse é o lugar de’ extrapolamos a condição de espaço e atribuímos um sentido cultural, subjetivo e muito próprio ao exercido de tal localização” (p.184).

Os questionamentos apresentados por Morosini (2000) também nos ajudam a refletir sobre os desafios para a formação do docente universitário. Diz a autora:

Questões novas passam a ocupar lugar comum: quem é o docente universitário? Ele está preparado para acompanhar as mudanças do terceiro milênio? A complexidade da resposta pode ser vista de diversos ângulos. Se nos reportarmos à formação docente, não há uma unidade. Exige-se, cada vez mais, capacitação permanente em cursos de pós-graduação da área de conhecimento. Mas o docente está preparado didaticamente para o exercício acadêmico? Por premissa, considerando o tipo de graduação realizada, encontramos, exercendo a docência universitária, professores com formação didática obtida em cursos de licenciatura; outros, que trazem sua experiência profissional para a sala de aula; e, outros ainda, sem experiência profissional ou didática, oriundos de curso de especialização e/ou *stricto sensu*. O fator definidor da seleção de professores, até então, era a competência científica. (p. 11)

Essas questões nos remetem a pensar que a formação do docente universitário deve estar além do conhecimento do seu campo disciplinar, possibilitando a formação de um profissional com condições de responder às várias exigências e à pluralidade de situações que balizam a prática docente.

3.1 Sobre o conceito de formação: estudando possibilidades

Parece-nos importante fazer referência ao conceito de formação para melhor situar nossa compreensão em relação a ele.

A ideia de formação, na perspectiva de Marcelo Garcia, na maioria das vezes vem acompanhada de alguma atividade, sempre que se trata de formação para algo. Conforme o autor,

A formação pode ser entendida como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-ser que exerce em benefício do sistema socioeconômico, ou da cultura dominante. A formação pode também ser entendida como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidade de aprendizagem, de experiências dos sujeitos. (1999, p. 19)

Assim, o conceito de formação é cabível em diversas perspectivas. A opção que fazemos para tratar desse termo está vinculada ao de desenvolvimento pessoal, incorporando a reflexão apresentada por Zabalza (apud MARCELO, 1999, p 19), quando diz que formação é “o processo de desenvolvimento que o sujeito humano percorre até atingir um estado de <<plenitude>> pessoal”.

Tomando o conceito de formação na perspectiva de desenvolvimento pessoal, Ferry (2004) explica que formar-se nada mais é senão um trabalho sobre si mesmo, livremente imaginado, realizado através de meios que são oferecidos ou que o próprio indivíduo procura. Nessa lógica, existe um componente pessoal evidente na formação que se liga a um discurso referente a finalidades, metas e valores e não ao meramente instrumental, na medida em que inclui problemas relativos aos fins a alcançar e às experiências a assumir.

Ampliando a discussão sobre o conceito de formação e estendendo-o para a formação de professores, entendemos que esse termo se insere como elemento de desenvolvimento profissional e de crescimento dos professores em sua prática pedagógica e em suas funções como docentes. Referimo-nos, também, a um processo na trajetória do professor que integra elementos pessoais, profissionais e sociais na sua constituição como profissional autônomo, reflexivo, crítico e colaborador (ZANCHET; GHIGGI, 2008).

A formação é algo que pertence ao próprio sujeito e se inscreve num processo de ser: as vidas e experiências, o passado; e num processo de ir sendo: os projetos, as ideias de futuro. É uma conquista feita com muitas ajudas: dos mestres, dos livros, das aulas, dos computadores - mas depende sempre de um trabalho pessoal. Ninguém forma ninguém. Cada um forma-se a si próprio (NÓVOA, 2003). Refletindo sobre a formação de adultos, Nóvoa explica que o adulto em situação de formação é portador de uma história de vida e de uma experiência profissional. Continua o autor dizendo que a formação é sempre um processo de transformação individual, na tripla dimensão do saber (conhecimentos), do saber fazer (capacidades), e do saber ser (atitudes). Para concretizar esse objetivo o autor supõe “uma grande implicação do sujeito em formação, de modo a ser estimulada uma estratégia de auto-formação” (p.128). Assim, afirma que “formar não é ensinar às pessoas

determinados conteúdos, mas sim trabalhar coletivamente em torno da resolução de problemas. A formação faz-se na *produção* e não no *consumo* do saber”. (p.129). Entretanto, é necessário salientar que o elemento pessoal da formação não pode nos levar a pensar que esta aconteça de forma autônoma. Segundo o autor, a formação deve ter um aspecto essencialmente estratégico, preocupando desenvolver nos alunos as competências necessárias para mobilizarem, em situações concretas, os recursos teóricos e técnicos adquiridos durante a formação.

O significado de formação ultrapassa a concepção de treinamento, levando-nos a pensar, também, que a formação não acontece apenas no espaço institucional. Entendemos o significado de formação como um conjunto de experiências vividas na prática do docente que proporciona condições de (re)elaborar sua identidade no dia a dia, e não apenas através de acúmulo de cursos, de conhecimentos ou de técnicas. Remetemos à formação como uma prática que é refletida criticamente com a perspectiva de que o processo educacional vivenciado pelos docentes, e suas aprendizagens, sejam referências fundamentais para sua formação.

Torna-se fundamental, em diferentes situações formativas, incluir distintos movimentos como conteúdos básicos para o processo de aprendizagem da profissão. Da mesma forma, é necessário considerar que o processo de formação de professores é resultado do compromisso de cada professor com seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional (ZANCHET; GHIGGI, 2008).

Nesse aspecto, Marcelo Garcia (1999) explica que as maiores contribuições provieram das investigações desenvolvidas em torno do paradigma processo-produto, o qual desenvolveu um sistema complexo para analisar o ensino através de uma perspectiva comportamental. Assim, a identificação de um repertório de competências favoreceu o desenvolvimento de uma concepção analítica do ensino. O desenvolvimento profissional, nessa lógica, destinava-se a facilitar aos professores a aquisição de competências identificadas como próprias de um ensino eficaz.

Nossa preocupação se volta, assim, para a formação do professor que tem formação como profissional liberal e que se encontra atuando no ensino superior. Nos currículos de cursos dessa natureza não estão contemplados

conteúdos e metodologias direcionados para as práticas de ensinar e aprender. Também não percebemos que existam políticas de investimentos por parte das universidades para a formação pedagógica desses docentes. Prevalece a ideia de que conhecer e dominar o conteúdo se sobrepõe às formas e metodologias de desenvolver suas práticas docentes.

A docência, no entendimento de Masetto (2009), deve ter uma constante ressignificação da atuação profissional no campo em que o professor está atuando.

Quando o profissional liberal assume a docência universitária torna-se necessário observar que nessa ressignificação estejam presentes alguns condicionantes, como, por exemplo: a de que a docência não é atividade simples; a superação da ideia de que para exercer a docência bastam os domínios dos conhecimentos científicos; o avanço sobre a concepção tradicional de ensino pautada na mera transmissão do conteúdo.

Na docência universitária, geralmente, o conhecimento dos professores sobre os conteúdos da sua área de formação é o componente mais valorizado, assim como sua experiência profissional na área. Essa compreensão reforça a ideia de que para ser um professor do ensino superior é necessário acima de tudo ser um profissional com sólida formação científica. Quanto à profissão docente e suas especificidades, tais como conhecimento pedagógico, domínio de métodos e técnicas de ensino, dentre outras, em geral é suposto que o profissional aprenderá com e na prática.

Percebemos que as Instituições de Ensino Superior (IES) continuam direcionando sua preocupação para os professores no que se refere à sua competência profissional na sua área de formação, “ficando seu desempenho como professor sem uma reflexão sistematizada, que traga sua prática pedagógica como foco de análise, como sujeito dessa mesma prática”, conforme alerta Fernandes (1998, p. 97).

Entretanto essa não é somente uma política das IES; a própria legislação educacional não impõe exigência alguma de formação pedagógica para o professor do ensino superior.

Ainda é possível afirmar que na qualidade do trabalho dos docentes é priorizada a produção acadêmica, quer dizer, a universidade demonstra valorizar mais a pesquisa para avaliar o acesso e desempenho dos professores

do que o ensino que esses desenvolvem. Essa situação, muitas vezes, pode proporcionar que o professor torne-se apenas um transmissor de informações e não um docente que tenha condições de ser crítico e reflexivo e construtor do conhecimento juntamente com seus alunos. Muitas vezes a situação de pesquisador diminui seu tempo e o isola de espaços de reflexão.

Pimenta (1997, p. 9) diz que, na ausência de um referencial que permita guiar sua ação pedagógica de maneira mais atualizada e apropriada, o docente “seleciona suas experiências como aluno, aquela que considerou mais adequada e passa a reproduzi-las em sala de aula”. Assim, os saberes pedagógicos utilizados por esses professores são, na maioria das vezes, os de suas experiências como estudantes.

É interessante que o professor entenda que o ato de ensinar não se restringe à transferência de seus conhecimentos aos seus alunos, mas, mais do que isso, é preciso que sejam dadas condições para que juntos construam o conhecimento.

O professor pode usar de seus conhecimentos para estimular seus alunos a buscarem novas informações e conhecimentos. Sua participação no processo de ensinar possibilita ser a de um intermediário com conhecimentos teóricos e práticos, objetivando contribuir com a formação de seus alunos. Além disso,

Ao professor cabe organizar as atividades de ensino, de sua inteira responsabilidade, e as de aprendizagem. Elas deverão atender as características do conteúdo, do curso, da disciplina e, principalmente, dos alunos envolvidos no processo. Por esse referencial serão também organizadas as atividades de aprendizagem, na sala de aula e em outros espaços, individuais e coletivos (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 212).

Ao considerar tais aspectos, o docente terá condições de planejar melhor suas aulas, priorizando conhecimentos que, realmente, favoreçam a formação de seus alunos, lançando mão de metodologias de ensino que contribuam para o desenvolvimento do processo de ensinar e aprender.

Entendemos que é interessante trazer para discussão o que Pimenta e Anastasiou (2002) apresentam como aspectos que cooperam e influenciam na formação dos professores universitários, ou melhor, na pouca exigência que se faz quanto à preparação dos docentes para esse grau de ensino.

O primeiro aspecto que as autoras apontam está relacionado ao aumento do número de instituições de ensino superior, o que proporcionou uma oferta maior de emprego. Devido à veloz mudança na sociedade, cresceu a requisição em relação à qualificação profissional no mercado de trabalho. Isto levou à abertura de vagas em busca da democratização do ensino universitário, o que proporcionou que as turmas tivessem maior número de alunos e consequentemente fossem mais heterogêneas. Nesse contexto, o trabalho do professor ficou mais complexo, pois precisava dar conta da diversidade cultural e sócio-econômica que se faz presente nas salas de aulas.

A esse respeito

O sistema educacional tem observado um movimento no sentido de democratização do acesso ao ensino superior, ocasionando a expansão do número de vagas e proporcionando maior heterogeneidade do público que se dirige às faculdades e universidades. Este processo leva os professores à necessidade de saber lidar com uma diversidade cultural antes não tão acentuada e com turmas cada vez mais numerosas, pois a baixa correlação aluno/professor, antes tomada como indicador de qualidade, hoje passa a identificar a ineficiência do sistema. (PACHANE, 2005, p.16)

O segundo aspecto citado por Pimenta e Anastasiou (2002) realça os profissionais que possuem formação voltada apenas para a pesquisa. Este fator diz respeito aos profissionais que, durante sua formação acadêmica, se dedicaram somente à pesquisa, principalmente durante os cursos de mestrado e doutorado. Muito desses profissionais somente fazem a opção pela docência para terem a oportunidade de continuar dentro da universidade e poderem prosseguir com suas pesquisas.

O terceiro aspecto trazido na discussão feita pelas autoras enfatiza os docentes que dividem seu tempo entre a docência com a prática de outra profissão (profissões liberais). Devemos considerar que essa é uma experiência que pode trazer para o espaço da sala de aula pontos favoráveis e desfavoráveis. Serão favoráveis quando, ao ter a experiência profissional na área em que atua, tiver a condição de constituir relações entre os conhecimentos trabalhados no curso e as práticas desenvolvidas no mercado de trabalho. E desfavoráveis no sentido de que esse profissional não terá disponibilidade de tempo para seus alunos fora do espaço da sala de aula, e consequentemente de refletir sobre as suas aulas para melhor planejá-las.

O último aspecto que as autoras pontuam indica o grande índice de desemprego na área de formação dos profissionais, o que os leva, em muitos casos, à escolha pela docência. Este aspecto, aliado à expansão do ensino superior, teve como consequência a necessidade de contratar novos profissionais para compor o corpo docente.

Entretanto, entendemos que mesmo que as condições de ingresso desses docentes no meio acadêmico não sejam as mais favoráveis, eles necessitam e devem se conscientizar de que sua atuação será decisiva na formação de seus alunos.

3.2 Considerações sobre a identidade profissional dos docentes universitários

Parece importante, ao discutir identidade profissional, recorrermos ao significado do termo identidade para melhor compreendê-lo no contexto da pesquisa que estamos realizando.

A noção dicionarizada de identidade, a partir de Soares Amora (2008, p. 369), está relacionada à “igualdade entre duas coisas, seres e pessoas; caráter do que é perfeitamente igual”. Porém, mais detalhadamente, encontramos nos estudos de Dubar (2006, p. 7) a noção de identidade assim expressa:

A identidade não é aquilo que permanece necessariamente “idêntico”, mas o resultado duma “identificação” contingente. É o resultado duma dupla operação lingüística: diferenciação e generalização. A primeira visa definir a diferença, aquilo que faz a singularidade de alguém ou de alguma coisa em relação a uma outra coisa ou a outro alguém: a identidade é a diferença. A segunda é aquela que procura definir o ponto comum a uma classe de elementos todos diferentes dum outro mesmo: a identidade é a pertença comum. Estas duas operações estão na origem do paradoxo da identidade: aquilo que existe de único e aquilo que é partilhado.

A ideia de identidade acima descrita permite-nos dizer que ela pode ser entendida ao mesmo tempo como algo pessoal e como algo ligado à categoria coletiva, ou seja, algo só identificável em relação ao outro que tenha características semelhantes.

Em uma perspectiva mais geral, Pimenta e Anastasiou (2002, p. 77), ao analisar a atividade docente e o tema identidade, fazem o seguinte

questionamento: O que entendemos por construir a identidade? As autoras respondem dizendo que a identidade “não é um ato imutável. nem externo, que possa ser adquirido, como uma vestimenta. É um processo de construção do sujeito historicamente situado”.

Na mesma direção, Dubar (1997, p.4) diz que

A identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no ato do nascimento: constrói-se na infância e deve reconstruir-se sempre ao longo da vida. O indivíduo nunca a construiu sozinho: ela depende tanto dos julgamentos dos outros como das suas próprias orientações e autodefinições. A identidade é um produto de sucessivas socializações.

Considerando os conceitos acima enunciados, e na esteira do estudo aqui apresentado, faz-se necessário ampliar a compreensão de identidade, estendendo-a para a identidade profissional docente.

Grillo (2006, p. 370) apresenta a definição de identidade profissional docente como o “processo de construção, reconstrução, transformação de referenciais que dinamizam a profissão de professor”. Inclui, em sua definição, que esse processo resulta do “cruzamento de duas dimensões: a social e a pessoal. A primeira se fundamenta no significado social da profissão num contexto específico e num dado momento histórico, respondendo a demandas permanentes e diversas”. Em relação à dimensão pessoal a autora diz que esta

se fundamenta no sentido que cada professor confere a sua atividade docente, o que inclui sua história de vida - familiar, escolar, profissional - sua visão de mundo e de homem, seus valores, seus saberes e principalmente no que significa para ele ser professor. (p. 370)

Percebemos que considerar os conceitos de identidade profissional expostos e discutidos por alguns autores nos proporciona um olhar teórico-analítico ampliado. Nesse sentido, também recorremos a Pimenta (1997, p.7), que define que a identidade profissional “se constrói a partir da significação social da profissão [...] também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor conferem à atividade docente de sua história de vida, [...] de seus saberes, [...] do sentido que tem em sua vida: o ser professor”. Complementa sua ideia da construção da identidade incluindo a significação que cada professor dá a partir das relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos, e em outros agrupamentos.

Tomando como referência os conceitos acima podemos dizer que a identidade profissional abrange a interação entre processos, sejam eles de histórias de vida e subjetividade de indivíduos, da formação profissional, isto é, do campo disciplinar especializado e da sua interlocução com as demais áreas do conhecimento que concorrem para sua constituição, e/ou do mundo profissional, da especialidade do trabalho e de seus coletivos. São muitos os coletivos que diretamente contribuem na trajetória formativa da constituição de identidades profissionais.

Em seus estudos sobre identidade profissional docente, Garcia; Hypólito; Vieira (2005, p. 54) afirmam que a

Identidade profissional dos docentes é assim entendida como uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente e inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão — certamente marcado pela gênese e desenvolvimento histórico da função docente —, e os discursos que circulam no mundo social e cultural acerca dos docentes e da escola.

Zabalza (2004) apresenta questões ligadas à identidade profissional ao analisar a docência na educação superior. Sua provocação é a partir do questionamento: De que modo os professores da docência universitária se identificam profissionalmente?

O autor também argumenta que quando os professores exercem a docência na educação superior simultaneamente a outras atividades profissionais, geralmente identificam-se como professores universitários também, o que indica uma valorização do título de professor. Porém, o autor alerta que apenas o título de professor, sem estar acompanhado da sua profissão de origem, pode sugerir uma identidade de menor *status* social. Observamos, nessa direção que muitos docentes autodefinem-se como químicos, administradores, farmacêuticos, engenheiros e outros títulos acadêmicos ao invés de como professor de química, etc.

Dos professores do ensino superior geralmente se espera profundo conhecimento científico específico de sua área, aliado a uma prática profissional que legitime esse saber em seu espaço de atuação.

Cunha (2006) explica essa problemática mostrando que a despreocupação com saberes próprios para o exercício da docência se constituiu historicamente pela valorização do saber-fazer, incluindo o desprestígio do estudo da ciência pedagógica.

Esta situação aparece mais notadamente no ensino superior em cursos que formam bacharéis/profissionais liberais. Os docentes que neles trabalham parecem muito pouco preocupados com a formação pedagógica e desenvolvem a docência como atividade paralela à sua atuação como profissional liberal, assumindo-a como atividade *periférica*, que não exige dedicação e preparo para seu exercício (SELBACH, 2009).

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2002), os profissionais constroem sua identidade a partir da formação na área e a vêem ratificada quando aprofundam seus conhecimentos específicos, seja na especialização, mestrado ou doutorado. No período de graduação são estabelecidos os objetivos, o conceito de profissional e profissão, os conteúdos específicos, a regulamentação profissional, o código de ética dentre outros, mas esses elementos são direcionados para uma profissão que geralmente não é a docência.

Entendemos que o exercício da docência deve ser assumido como atividade profissional e torna-se importante na medida em que concede ao docente universitário uma identidade profissional. Nesse sentido, é importante que o professor perceba que sua identidade profissional como docente se definirá no momento que ele também considere a “prática” que desenvolve na sala de aula como condição que exige conhecimentos pedagógicos.

Assumir-se como professor universitário, na perspectiva explicada por Zabalza (2004), já referida, está em “segundo plano” para os profissionais liberais que atuam como docentes, pois reconhecem as bases primordiais da sua identidade profissional alicerçadas no âmbito do conhecimento científico de sua especialidade, e não sobre os conhecimentos pedagógicos, como explica Selbach (2009).

Essas considerações nos preocupam ao observar que as universidades pouco ou nada investem na formação didático-pedagógica desses profissionais. Parecem pressupor que vale a lógica que prevaleceu por muito tempo na seleção dos professores, e talvez ainda permaneça válida em

algumas IES e em algumas áreas do conhecimento, *de que quem sabe fazer automaticamente sabe ensinar*.

Consideramos ser pertinente nossa preocupação visto que a complexidade de que se revestem os processos de formação necessitam de maior atenção com posicionamento crítico e atuação concreta.

Pimenta e Anastasiou (2002) afirmam que os professores, quando chegam à docência na universidade, trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor, que lhes possibilitam dizer quais eram os *bons* professores. Em geral, espelham-se, para desenvolverem suas práticas, nos professores que marcaram suas vidas, isto é, que contribuíram para a sua formação pessoal e profissional.

Na maioria das vezes observamos, principalmente nos professores iniciantes na carreira universitária, que os mesmos não se identificam como professores, uma vez que olham o “ser professor” e a universidade ainda sob o ponto de vista do “ser aluno”. O desafio, então, que se impõe, é o de colaborar no processo de passagem de professores que se percebem como ex-alunos da universidade para verem-se como professores nessa instituição. Isto é, o desafio de construir a sua identidade de professor universitário, para o qual os saberes da experiência não são suficientes. Nessa perspectiva, entendemos que alguns docentes seguem repetindo o que vivenciaram enquanto alunos, apoiando sua prática nos exemplos de seus ex-professores. Entretanto, percebemos que são poucas as vezes que os professores que discutem suas atividades na direção de compreendê-las como atividades implicadas com a formação humana, são vistos como *bons* professores.

Em relação a possíveis entendimentos e estruturas equivocadas em relação à formação docente, não devemos esquecer que os cursos de licenciatura remetem à formação de docentes da educação básica, e os cursos de bacharelado e ou profissionais liberais ao exercício de diferentes profissões e não especificamente ao ensino superior. Nos cursos de mestrado e de doutorado, quando ocorre alguma abordagem de caráter pedagógico, é na forma de disciplinas isoladas. Os cursos de mestrado e doutorado têm como objetivo a formação de pesquisadores e não a preparação de docentes para o ensino superior.

Os profissionais liberais e bacharéis recebem formação diferenciada de acordo com a especificidade de sua profissão e direcionam-se a um campo de atuação de acordo com sua história, seus valores, desejos e, principalmente, direcionam-se para a docência superior realizando atividades cujo objeto vai além daquele para o qual receberam formação.

No entanto, partindo-se do entendimento de que o profissional liberal não recebe preparação específica prévia para a docência, sua formação e identidade vão sendo construídas ao longo de um percurso que se dá, de acordo com Cunha e Isaia (2003, p. 370),

na inter-relação das dimensões pessoal e profissional, em que a pessoa do professor se reconhece ao longo do mesmo, formando-se e transformando-se em interação com grupos com os quais interage, sendo estes formados por colegas, alunos ou demais integrantes da comunidade educativa.

Infelizmente percebe-se que as IES demonstram pouco compromisso com a construção de espaços que proporcionem compartilhar experiência. Também parece frágil o compromisso com o crescimento de discentes e docentes como grupo que desenvolve seus processos formativos. Em decorrência disso se instaura no ensino superior a prática solitária da docência calcada num sentimento de desamparo dos professores devido à falta de interlocução e de conhecimentos pedagógicos compartilhados para o enfrentamento do exercício do ensino. Geralmente, os professores, desde o início da carreira, assumem completa responsabilidade pela docência, dificilmente contando com o apoio de professores mais experientes e espaços institucionais voltados para elaboração de projetos que dêem condições de construção do conhecimento que necessitam para enfrentar esse desafio.

O exposto acima encontra guarida nas reflexões de Cunha (2010), quando explica que a pedagogia universitária é um campo epistemológico recente; assim, constitui certo vazio que beneficia o impacto que as políticas públicas têm na definição dos conhecimentos legitimados que o docente do ensino superior deve obter para ser reconhecido profissionalmente.

A pedagogia universitária ainda está galgando o seu espaço na universidade como uma ciência que fornece meios para que os professores estudem e repensem a sua prática docente.

A dimensão profissional do docente universitário é essencial e dá acesso a alguns componentes que definem a profissão professor, tais como: processo de construção da identidade profissional, exigências para a atuação, dilemas que caracterizam o exercício profissional, necessidades de formação inicial e permanente, entre outros.

A ideia de que a experiência (ensinar se aprende ensinando) e a vocação são elementos suficientes para o exercício da docência não é compatível com as exigências que são impostas aos professores em razão das transformações atuais da sociedade.

A ampliação das funções docentes ultrapassou o mero armazenamento e a posterior transmissão de conhecimento. Do docente se espera o exercício da função formativa considerando as novas condições de trabalho (aumento do número de estudantes, incorporação de novas tecnologias, associação do trabalho em sala de aula com o acompanhamento da aprendizagem em empresas etc.). Também se espera que os professores dêem conta das funções de pesquisa e de administração nos diversos setores institucionais.

Diante disso, é interessante apresentar os dilemas da identidade profissional anunciados por Zabalza (2004), que utiliza o termo *dilemas* para referir-se às situações complexas e dicotômicas em que docentes do ensino superior convivem diariamente, assinaladas como dualidades que coexistem: individualismo/coordenação, pesquisa/docência, generalista/especialista e ensino/aprendizagem. Para o autor, a característica desses dilemas é que os pólos destas questões são posições legítimas, mas, na medida em que se tende em demasia para um dos pólos, acaba-se por valorizar menos o outro. Na medida em que um dos pólos é menos valorizado tornam-se posições “insuficientes e inapropriadas”.

Referindo-se ao individualismo/coordenação podemos observar a grande tendência que os professores têm de construir sua identidade e desenvolver seu trabalho de forma individual e autônoma, que pode ser interpretada como a falta da necessidade de coordenação. Esse comportamento é reforçado pela própria universidade, pois sua estrutura e cultura institucionais são constituídas por sucessivas subdivisões e instâncias internas, culminando no isolamento dos recursos humanos. Esse comportamento difunde um claro predomínio da ação individual sobre a

coletiva. Esse isolamento pode resultar em alguns problemas para a organização, como a falta de integração (pois cada membro age de acordo com o seu desejo), e em dificuldade de promover a inovação (pois qualquer nova proposta deve se enquadrar na estrutura das células preexistentes). Um efeito dessa falta de integração é o acúmulo de repetições ou falta de conteúdos nas diferentes disciplinas do curso.

Em relação à dualidade pesquisa/docência, Zabalza (2004) salienta que para os docentes das universidades a pesquisa é fundamental. O predomínio dessa lógica, no entanto, compromete o projeto de formação docente, pois estando centrados na pesquisa o reconhecimento e as recompensas mais relevantes, o professor dificilmente se interessará em dedicar-se à qualificação da docência universitária, por mais inovadora que seja. Acarretando ainda a produção de efeitos negativos, está a possibilidade de que professores restrinjam seu ensino às questões que estão pesquisando, uma vez que tais questões irão compor apenas uma pequena parte e muito específica do campo disciplinar como um todo, contrário ao que deve representar o exercício da docência.

O dualismo generalista/especialista citado pelo autor é resultado de que nos últimos anos a universidade voltou sua formação para a especialização dos estudos e dos perfis profissionais. Isso pode ser explicado pela propensão à atuação individual e autônoma dos professores e pelo expressivo progresso das ciências nos últimos anos, entre outros. A intenção de abordar de forma detalhada os diversos âmbitos científicos levou à saturação dos currículos e, conseqüentemente, os professores adotaram uma dimensão de ensino mais centrada nos conhecimentos específicos. Outro fator que reforça essa tendência à especialização é o sistema de seleção, que quanto mais se pautar nos méritos da pesquisa, mais tornará a especialização parte das qualidades docentes.

Em relação ao dilema ensino/aprendizagem, Zabalza (2004) aponta como desafios mais relevantes: a passagem da docência baseada no ensino para a baseada na aprendizagem; a incorporação de novas tecnologias na educação e no mundo do trabalho; a flexibilização do currículo universitário; a busca da qualidade e a revisão das práticas docentes, que exigem um novo perfil para o professor universitário.

Cabe ressaltar que entendemos que a docência universitária não deve estar centrada exclusivamente nos conteúdos científicos e em uma visão fria e instrumental da profissão, mas que garanta uma série de critérios profissionais e de convicções pessoais pertinentes. Entendemos também que a formação pedagógica do professor não possa abranger todas as dimensões da formação do professor universitário; mas também não pode dissociar aspectos das dimensões do conhecimento pedagógico, tendo em vista que, para o exercício da docência universitária, exigem-se competências que extrapolam a situação de sala de aula, as quais também têm caráter educativo.

Zabalza (2004) afirma que tanto a docência como a pesquisa necessitam de formação, isto é, a formação pedagógica do professor universitário deve orientá-lo para uma prática não reprodutiva que só será superada pelo exercício da pesquisa; é a partir da prática de investigação que o conhecimento científico é ampliado, tornando a docência universitária mais atualizada e socialmente construída.

4 ENSINO NA UNIVERSIDADE

Por muito tempo prevaleceu no âmbito do ensino superior a ideia de que, para ser “bom professor”, bastava ter boa comunicação e conhecer com profundidade os conteúdos da disciplina a ser ensinada.

A prática que geralmente se observava (e talvez ainda se observe) é que os professores, como eram os detentores do conhecimento, transmitiam o assunto aos alunos que pouco ou nada conheciam. A sala de aula transformava-se no espaço onde o professor falava e os alunos escutavam.

Essa situação nos remete ao que expressa Freire quando diz que

[...] a narração de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda os transformam em ‘vasilhas’, em recipientes a serem ‘enchidos’ pelo educador. Quanto mais vai enchendo os recipientes com seus ‘depósitos’, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixarem totalmente ‘encher’, tanto melhores educandos serão. (FREIRE, 2002, p.86)

Nessa perspectiva de ensino, a aula passa a ser o local em que o professor fala, explica o conteúdo, cabendo ao aluno anotá-lo para depois memorizá-lo e repeti-lo nas provas.

No ensino superior parece que esta é a forma que ainda prevalece no processo de ensino e de aprendizagem. As aulas expositivas são as mais frequentes, pois o professor, que geralmente tem pouca ou nenhuma formação pedagógica para assumir a docência, aprende a ensinar com treinamentos pré-estabelecidos, ensaios e simulações.

Ser um professor que transmite todo o conteúdo dentro do tempo estabelecido para tal parece fazer parte da cultura docente como se essa fosse a única atividade que cabe ao professor.

Nessa perspectiva elucida Cunha (1997, p. 26) que “os professores criam um certo sentimento de culpa se não são eles que estão ‘em ação’, isto é, ocupando espaço com a palavra em sala de aula”.

Entretanto, o ensino não se resume a “passar” informações para os alunos. Para ensinar são necessários também instrumentos que viabilizem as intervenções pedagógicas no interior da sala de aula, que se constitui importante espaço de concretização do ato educativo. Dessa forma, o ato de ensinar supõe conseguir definir todo um processo, mas fundamentalmente o

quê (conteúdo), o como (metodologia), e com que qualidade ensinar (avaliação).

Com relação ao ensino, Castanho e Castanho dizem que

Traçar objetivos pensando apenas em resultado é procedimento ineficiente, porque os meios (atividades) importam na mesma medida que os fins (resultados). Meios ineptos fazem fracassar qualquer projeto, por melhores que sejam os fins visados. Na outra ponta, estabelecer objetivos com base em atividades significa exatamente o desvio oposto: valorizar os meios sem configurá-los aos fins [...] entre os dois há o caminho dos conteúdos, que [...] é isoladamente ineficiente. (2000, p. 68)

Compartilhamos das considerações apontadas pelos autores no que se refere ao grau de importância atribuída a cada componente do processo pedagógico (conteúdo, metodologia e avaliação) e a necessidade de uma atuação conjunta desses componentes, sem os quais não se efetiva o processo educacional.

Para além dessa compreensão Veiga (2004) ressalta que a atuação do professor não é atuação do físico, do biólogo, do psicólogo, nem do sociólogo. É a atuação de um profissional que usa conhecimentos específicos para a intervenção própria do ato de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar.

O papel do docente nessa dinâmica de ensinar é o de ser o mediador desse processo, que requer autonomia, envolvimento e motivação, respeitando as experiências históricas e socioculturais de cada indivíduo.

O processo de ensinar e aprender, para Anastasiou (2007), indica uma prática social e complexa que se efetiva entre professor e aluno em um processo contratual, de parceria na construção do conhecimento escolar. Esse processo envolve a totalidade dos sujeitos em sua prática deliberada e consciente com ações e níveis de responsabilidades compartilhadas mutuamente. A meta, para autora, é a apropriação do conhecimento pelo aluno, além do simples repasse de informações.

Para a autora, ensinar e aprender envolvem um comportamento intimamente relacionado, nos quais as ações de um provocam ou desencadeiam as do outro.

Nessa perspectiva, entendemos que o professor, como dinamizador do processo educativo deve atentar para as contribuições apresentadas pelos alunos, intervindo nos momentos em que sua participação é requerida.

Nessa lógica, aluno e professor vão para a sala de aula com uma bagagem própria, ou seja, cada um traz consigo sua história pessoal, valores, interesses, necessidades, dificuldades. Essa riqueza precisa ser mais bem aproveitada e potencializada e oportuna na medida em que as contribuições pessoais se integram aos objetivos educacionais. O professor é desencadeador desse processo interpessoal, estimulando a construção de problemas, criando espaços de solução, expondo e discutindo conteúdos que sejam relevantes entre o sujeito (aluno) e o conhecimento a ser trabalhado.

Discutindo questões relativas ao ensino, Veiga (2007) explica que a tarefa de ensinar é uma das mais representativas do processo didático. A autora recorre ao que explica Rivilla e Mata, (apud VEIGA, 2007, p. 44) quando dizem que o ensino é

o modo peculiar de orientar a aprendizagem e criar cenários mais formativos entre docentes e estudantes, cuja razão de ser é a prática reflexiva e indagadora, adaptando a cultura e o saber acadêmico aos estudantes, em função dos valores educativos.

Entendemos que para efetivar esse conceito de ensino, é necessário que o professor trabalhe na perspectiva apontada por Gimeno Sacristán (1998, p. 81) quando expressa que a vida dos indivíduos e dos grupos que nela se desenvolvem tem formas diferentes de ser e diversos modos de manifestação, decorrentes das trocas e interações que se produzem.

É importante entender que os professores precisam trabalhar o ensino numa condição que possibilite a interação e inclusão dos alunos nas atividades propostas. Nesse sentido, a criação de ambientes geradores de conflitos cognitivos seria uma possibilidade para que as práticas de sala de aula pudessem se constituir em um lugar de trocas e aprendizagens compartilhadas entre alunos e professores. Promover situações conflitantes nas quais professor e aluno debatem o conhecimento poderiam favorecer o desenvolvimento da capacidade de elaborar novos conceitos e significados, permitindo uma reestruturação dos conceitos anteriormente estabelecidos (SICA, 2009).

Pérez Gómez (1998, p.81) explica “que o ensino é uma atividade prática que se propõe dirigir as trocas educativas para orientar num sentido determinado as influências que se exercem sobre as novas gerações”. Ao

contrário dessa perspectiva apontada pelo autor observamos que a prática de ensinar está alicerçada na transmissão de informações através de um ensino que acontece de modo expositivo. Trata-se, assim, de um ensino memorístico, que visa preparar o aluno para a reprodução dos conteúdos em provas e exames, geralmente tendo como suporte o uso do livro didático ou materiais semelhantes e a ênfase excessiva na resolução de exercícios repetitivos.

Ao analisar as perspectivas que mais se impuseram tanto na teoria quanto na prática de ensinar, Pérez Gómez (1998, p. 67) explica, a partir dos estudos de Scardamalia e Bereiter (1989), quatro modelos ou perspectivas que concebem o ensino e orientam a prática de modos diferentes. Aponta o autor: 1) o ensino como transmissão cultural, 2) o ensino como treinamento de habilidades, 3) o ensino como fomento do desenvolvimento natural e 4) o ensino como produção de mudanças conceituais.

Para elucidar esses modelos o autor diz que o ensino como transmissão cultural regeu e continua regendo a maioria das práticas de ensino nas salas de aula.

Este enfoque, também denominado de ensino tradicional, enfatiza mais os conteúdos disciplinares do que as habilidades ou os interesses dos estudantes. Nessa lógica, está presente a ideia de que o conhecimento produzido ao longo da história é eficaz e pode ser acumulado e transmitido a todas as gerações subsequentes.

O desenvolvimento do conhecimento, nessa perspectiva, gerou as especialidades disciplinares, algumas delas ainda consideradas válidas, por serem conhecimentos depurados pela comparação experimental, ou pelo julgamento reflexivo da comunidade de cientistas, artistas ou filósofos (SICA, 2009). Nessa lógica, a prática do professor fica restrita à função de transmitir os conhecimentos disciplinares acumulados pela humanidade.

Torna-se importante salientar que nesse enfoque o conhecimento que o estudante carrega em sua bagagem intelectual pouco ou nada é considerado para a resolução de problemas na sala de aula. Entretanto, muitas vezes, esse é o conhecimento que o ajuda a interpretar e a resolver os problemas e desafios de sua vida cotidiana. Como explicita Pérez Gómez (1998)

O conhecimento elaborado nos corpos teóricos das disciplinas requer esquemas também desenvolvidos de recepção nos indivíduos

para uma compreensão significativa (Ausubel, 1976). O aluno/a que não possui tais esquemas desenvolvidos não pode relacionar significativamente o novo conhecimento [...] não pode senão incorporá-los de maneira arbitrária, memorialística, superficial ou fragmentária.

Em relação ao segundo modelo, o ensino como treinamento de habilidades, Pérez Gómez (1998, p. 68) explica que é um ensino dirigido para o desenvolvimento e treinamento de habilidades e capacidades formais, desde as mais simples, como leitura, escrita e cálculo, até as mais complexas, como solução de problemas, planejamento, reflexão, avaliação, etc.

O que se percebe é que é importante desenvolver habilidades associadas ao conteúdo e ao significado que ele tem no contexto da vida para que, assim, o estudante encontre sentido e motivação para aprendê-lo. Além disso, como explica o autor, as capacidades formais não são independentes dos conteúdos desenvolvidos e a lógica de uma disciplina está relacionada com a natureza dos conceitos que a configuram. Nesse sentido, a pretensão de transferência universal de capacidades subjacentes deste enfoque se torna uma pretensão inútil.

Quanto ao terceiro modelo, o ensino como fomento do desenvolvimento natural, Pérez Gómez (1998) argumenta que mesmo que ainda não se veja essa perspectiva contemplada nas práticas dos professores, é preciso acreditar que ela poderá facilitar o meio e os recursos para o crescimento físico e intelectual dos alunos.

Abandonar o desenvolvimento do indivíduo ao crescimento espontâneo é favorecer a reprodução das diferenças e desigualdades de origem, como elucida Pérez Gómez (1998).

No que diz respeito ao último modelo, o ensino como produção de mudanças conceituais, Pérez Gómez (1998, p. 69) explica que a aprendizagem é um processo de transformação mais do que de acumulação de conteúdos. O aluno processa ativamente a informação que assimila, e o professor atua como investigador deste processo, por meio do qual vão se transformando os pensamentos e as crenças do estudante.

Para provocar um processo de transformação o professor deve conhecer o estado de desenvolvimento do aluno, suas preocupações, seus interesses e possibilidades de compreensão. O novo material de aprendizagem somente

provocará a transformação das crenças e pensamentos do aluno quando conseguir mobilizar os esquemas já existentes em seu pensamento (SICA, 2009).

Entretanto, é preciso ter cautela quando tratamos de mudanças conceituais para não se ressaltar em demasia o desenvolvimento das capacidades formais, esquecendo a importância chave dos conteúdos da cultura.

Precisamos considerar que a importância está no pensamento, na capacidade e no interesse do aluno e não na estrutura das disciplinas do aluno.

Levando em conta a perspectiva de um ensino que significa interagir e compartilhar, Veiga (2007, p. 21-22) explica que o ato de ensinar implica em diversas e variadas interações com os alunos, com professores e outros profissionais que desenvolvem seu trabalho nas instituições educativas. Neste caso, o professor conduz os alunos a interagir e compartilhar com os colegas, aumentando as chances de acerto e buscando conjuntamente soluções para as diversas atividades propostas. Ao participar, ouvir e ser ouvido, aprender e ensinar, interagir, compartilhar, o aluno vê-se como participante e membro ativo da classe à qual pertence.

Nessa direção Tardif (2005, p. 118) afirma que “ensinar é desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem do conhecimento”.

Ao referir-se ao ensino como ato de afetividade, o docente precisa estar atento para o fato de que ensinar trata-se de processo de interação concreta entre pessoas, o que exige um envolvimento que ultrapassa as fronteiras de uma mera transmissão de conhecimentos. O ato de ensinar exprime afetividade, conforme Veiga:

Ensinar como um ato afetivo se expressa por meio dos elos da afetividade, que favorecem uma troca entre professor e alunos. Vivenciar um ensino permeado pela afetividade significa o fortalecimento de um processo de conquista para despertar o interesse do aluno, objetivando a concretização do processo didático. O professor precisa contar com a confiança dos alunos para consolidar o processo de educar. (2007, p. 23-24)

Nessa esteira, lembramos Freire (2002, p. 160), quando afirma que “a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso é obviamente permitir que a minha afetividade interfira no cumprimento ético do

meu dever de professor, no exercício de minha autoridade”. Essa abordagem remete à preocupação com uma prática pedagógica que se materializa na promoção da igualdade.

Veiga (2007, p. 25-27), ao referir-se ao significado de ensinar como construção do conhecimento e rigor metodológico, diz que o professor acredita que o aluno constrói conhecimento na interação com o conteúdo e, por isso, organiza o ensino de modo a garantir ao aluno o papel de protagonista no processo de aprendizagem.

Conforme Freire, o papel do professor está além da simples transmissão de conhecimentos, isto é delineia-se um processo de construção, pois

Ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho — *a de ensinar e não a de transferir conhecimento* (1996, p. 52).

Ao tomar como ponto de partida a problematização, utilizando exemplos da realidade do aluno, o docente tem a intenção de propiciar ao estudante oportunidade de explicitar suas ideias iniciais sobre o tema. Tal atitude deixa claro que, para o professor, o estudante é, sim, um sujeito que possui conhecimentos provenientes de experiências, introjetadas em diferentes espaços sociais e culturais, incluindo-se aí os ambientes escolarizados que tenha frequentado. O papel do professor é o de provocar a mediação entre aluno, conhecimento e realidade.

Refletindo sobre a expressão de que o ensino exige planejamento didático, Veiga (2007, p. 27-29) explica que ensinar é agir em função de fins e objetivos previamente delimitados. A didática¹⁰ pode ser compreendida no âmbito das diferentes tendências pedagógicas, assumindo contornos diferenciados quanto aos vários componentes da prática pedagógica.

Nessa perspectiva, o planejamento didático necessita estar fundado numa racionalidade que valorize o cotidiano da sala de aula como espaço de produção do conhecimento e perceba o professor como sujeito crítico e

¹⁰ O termo “didática” deriva do grego *didaktiké*, que significa arte de ensinar. Seu uso foi difundido com o aparecimento da obra de Jan Amos Comenius (1592- 1670), *Didática Magna*, ou Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos, publicada em 1657 (GIL, 2007, p.2)

criativo, com potencial para transformar sua própria prática diante das exigências que esta lhe faz.

Planejar deve ter como referência a prática pedagógica e suas peculiaridades, seus desafios e exigências. Isso implica criar espaços, através do ato de planejar. Desse modo, o planejamento estará pautado na reflexão sobre a prática, respondendo os desafios do fazer pedagógico.

Desse modo, o ensino baseado em um planejamento didático tem como prática um professor que tem a responsabilidade de planejar o ensino de forma participativa, considerando as demais dimensões do processo didático e as orientações provenientes do projeto pedagógico da instituição educativa.

Cabe ressaltar que vários docentes universitários não dispõem de preparação pedagógica. E também, ao contrário dos que lecionam em outros níveis de ensino, muitos professores exercem duas atividades: a de profissional de determinada área e a de docente, geralmente com ênfase na primeira. Por essa razão, conferem menos atenção às questões de natureza didática do que os professores dos demais níveis, pois estes recebem formação pedagógica nos cursos de licenciatura.

Embora vários estudiosos da educação insistam na importância da aquisição de conhecimentos e habilidades pedagógicas pelos professores no mesmo nível de ensino, muito deles não reconhecem a importância da didática para a formação. Mas, podemos destacar a importância da didática quando trazemos as considerações de Libâneo (1991) ao dizer que a didática tem como objeto o processo ensino e aprendizagem. Nesse sentido, focaliza o saber ensinar, discutindo suas exigências e especialidades.

De acordo com Gil (1997) a didática no ensino superior é concebida como uma disciplina que propicia ao professor universitário conhecimentos especializados sobre educação, sobre o ensino e, de modo especial, sobre o ensinar e aprender, contribuindo com seu desenvolvimento profissional. Por essa razão, a didática no ensino superior emerge na perspectiva de qualificar a aula universitária. Seu desenvolvimento, portanto, precisa ocorrer articulando reflexão e colaboração, visando uma prática pedagógica bem sucedida.

Lembramos que conforme Veiga (2007) ensinar é uma atividade *laboriosa* e complexa já que considera o ensino mais que uma tarefa, mas um

modo de trabalho interativo que reúne professor, aluno e o conhecimento. Para a autora

Os professores devem ser capazes de analisar e resolver problemas, selecionar e organizar conteúdos e propostas metodológicas adequadas ao ensino, selecionar recursos didáticos e tecnológicos que maior impacto possam ter como propulsores de aprendizagem, estruturar e desenvolver pesquisa, estabelecer formas avaliativas. Além disso, o ensino, por ser uma atividade interativa, faz com que os docentes estabeleçam uma adequada comunicação com seus alunos. Ensinar é, portanto, uma tarefa formativa (p. 30).

Desse modo as diversas proposições de trabalho efetuadas pelo professor em aula são guiadas pelas concepções que ele possui sobre o modo como os sujeitos aprendem, existindo, assim, coerência entre as teorias pessoais do professor e as estratégias de ensino por ele utilizadas. Reconhecer tais concepções é condição para que o professor organize a prática docente de modo a alcançar o principal objetivo que vai ao encontro do aluno: a aprendizagem. O cenário atual, complexo e marcado por mudanças, para além da apresentação de informações, nomenclaturas, definições e descrições de fenômenos a serem memorizados de forma descontextualizada, compreende o desenvolvimento de competências de como ensinar e aprender.

Por essa razão, defendemos aqui um ensino que não se restringe a estar voltado ao professor, mas abre espaço e importância às manifestações do aluno, compreendendo que os papéis de professor e aluno são fundamentais e interdependentes, embora distintos. O docente deve ir ajustando a complexidade do conhecimento conforme a capacidade do aluno naquele momento, mas é o aluno que expressa ao professor quando está ou não se apropriando do conteúdo. Desse modo a aula transforma-se em um ambiente de investigação e de desenvolvimento da capacidade de solucionar problemas.

5 ANALISANDO OS DADOS OBTIDOS: EXPRESSÕES DOS ENTREVISTADOS SOBRE DOCÊNCIA, ENSINO, FORMAÇÃO

Neste trabalho nossa preocupação foi compreender em que medida os docentes expressam a necessidade de formação pedagógica para ensinar no ensino superior. Observamos que, na maioria das vezes, os profissionais que atuam como professores no ensino superior possuem uma expressiva bagagem de conhecimentos de sua área específica com pouca ou nenhuma preparação no campo pedagógico.

Percebemos ainda que, em muitos casos, mesmo quando assumem a docência universitária, é comum que os professores voltem sua atenção e ações mais para o âmbito da pesquisa do que para pensar alternativas para a sala de aula, ou seja, para o ensino que desenvolvem. Entretanto, parece fácil entender essa situação, dado que em nenhum momento lhes são exigidos estudos referentes à sua prática pedagógica, nem no ingresso como docentes universitários e nem posteriormente durante a sua atuação. Esta condição, na maioria das vezes, faz com que os docentes repitam os modelos aprendidos com seus ex-professores, perpetuando a ideia de que basta uma sólida formação científica para dar conta do ensino que devem desenvolver. Poucas vezes se questionam sobre a utilização dos conteúdos que ministram para o momento atual. Talvez isto decorra da lógica que está posta para a formação dos docentes universitários, pois esta tem sido restrita ao conhecimento aprofundado da disciplina a ser ensinada.

No entanto, é preciso pensar que alguns posicionamentos de professores nos ajudam a compreender a formação e o exercício da docência e sobre eles lançamos nosso olhar.

Assim, nossa intenção foi fazer uma análise das expressões dos entrevistados à luz de algumas referências teóricas, para tentar compreender como eles percebem a necessidade (ou não) de uma formação que privilegie questões de cunho didático-pedagógico, relacionando-a com sua formação inicial e a formação em cursos de mestrado e/ou doutorado, bem como os desafios e exigências que precisam responder no cotidiano de suas salas de aula.

A análise deste trabalho foi feita com base nas manifestações dos professores que se tornaram as principais fontes que possibilitaram a definição das dimensões analíticas.

Sem a pretensão de torná-las definitivas explicitamo-las como:

- 1) Formação para ser professor do ensino superior
- 2) Possibilidades de preparação para a docência em cursos de *stricto sensu*
- 3) Apoio das IES na formação didático-pedagógica
- 4) O ensino em cursos de graduação

5.1 Formação para ser professor do ensino superior

As demandas para exercer a docência exigem cada vez mais que profissionais consigam responder aos desafios impostos pelas mudanças sociais, como a massificação do ensino, a incorporação de novas tecnologias, a redução de investimentos na educação, e outras exigências profissionais que obrigam os professores a que estejam mais capacitados, mais criativos, pois precisam estar aptos a exercer suas funções em vários contextos para que consigam trabalhar com as diversidades culturais.

Pensando nas exigências impostas pelas novas configurações da sociedade, surge a preocupação com a atuação do docente universitário, que se propõe a educar novos cidadãos e profissionais que irão interferir diretamente na sociedade.

O professor do ensino superior assume grande responsabilidade na educação e formação dos seus alunos, competindo-lhes prepará-los da melhor maneira possível para enfrentar os desafios impostos pela atualidade. Cabe a esse profissional da educação refletir sobre suas ações, buscando sempre aprimorar seus conhecimentos e práticas.

Pareceu-nos interessante, inicialmente, perguntarmos aos docentes: **Diante dos desafios impostos pelas mudanças sociais, consideras tua formação suficiente para a atuação como professor do ensino superior?** Considerando que para exercer a docência em instituições de ensino superior

são necessários conhecimentos que, muitas vezes, não foram aprendidos nos cursos de formação¹¹.

As mudanças no sentido social atribuído às universidades, de acordo com Zabalza (2004), deram-se em função da massificação do acesso ao ensino superior e da consequente heterogeneidade dos estudantes. Disso é bastante representativa a seguinte fala de um de nossos sujeitos:

[...] as mudanças são tão rápidas que hoje, o professor tem que incorporar o conceito, por exemplo, das redes sociais, fica praticamente impossível a gente conhecer tudo de modo personalizado como com uma turma pequena e quando a gente aborda uma turma grande, são várias realidades, muitos alunos, nem sempre a gente consegue saber o nome de todo mundo, então fica difícil tratar isso de um modo direcionado usando técnicas, usando exercícios pedagógicos, usando uma abordagem em que se possa trabalhar especificamente os pontos fracos da formação de um aluno. Quando o ensino é massificado a gente perde essa forma personalizada de tratar o aluno, enfim, de focar, interagir de um modo específico. (Odontologia - 1).

O fenômeno da massificação vem acontecendo a par e passo com as mudanças impostas pelas políticas públicas para a educação em geral e implicando mudanças no fazer dos professores em sala de aula.

Nessa perspectiva um respondente disse que

Hoje a gente vê que nós temos um problema sério que é o ingresso dos alunos do REUNI, que muita gente vai entrar e nós não temos estrutura para isso, [...] Eu acho que foi ótimo, a ideia do atender essa diversidade do nosso país, [...] nós não temos contato com o centro e norte do país, é super interessante, tu conversas com os alunos e vê que eles tem outra formação, outros hábitos e outra cultura e isso é universal e deve ser inserido na universidade, isso é fundamental, acho que culturalmente isso é excelente. (Odontologia- 3)

Desse modo, como os professores irão lidar com essas situações? Para Libâneo (1998), o professor deverá ser capaz de ajustar suas práticas às novas exigências da sociedade com as do conhecimento do aluno, dos diversos universos culturais, dos meios de comunicação, pois esses são seus elementos de trabalho e também eles sofreram transformações.

O docente do ensino superior necessita ter a clareza de que seu conhecimento deve ser constantemente atualizado e reconstruído, como enfatiza um respondente:

¹¹ É importante lembrar que nossos entrevistados são profissionais liberais.

Eu considero um dos pontos mais importantes é a atualização. Sou uma pessoa extremamente inquieta, estou sempre buscando coisas novas, então nesse sentido, não que o que eu já conheça seja suficiente, mas a minha formação eu julgo suficiente, justamente pela inquietação, essa busca permanente por coisas novas, novas maneiras de fazer as mesmas coisas, então acho que é suficiente no sentido de formação acadêmica, mas sem dúvida que o conhecimento nunca é suficiente, ainda mais nos dias de hoje. (Arquitetura - 3)

Existe um relativo consenso entre os entrevistados sobre os alunos, em relação à falta de interesse, à dificuldade de despertá-los para as atividades desafiadoras de sala de aula.

As impressões dos professores acerca do envolvimento dos universitários em muitas disciplinas de seus cursos indicam desmotivação. Essa condição é explicada por nossos respondentes quando disseram que

Acho que o que mais dificulta mesmo é a imaturidade [...] eles não conseguem perceber, eu acho, o que eles estão fazendo na universidade. Você procura conversar, que eles estão aqui assumindo uma responsabilidade muito grande, isso é uma coisa importante pra eles e eles têm que se conscientizar disso, isso está sempre sendo abordado [...]. (Odontologia - 2)

Na mesma direção da resposta anterior, outros professores disseram que

Então, o que eu estou sentindo é certa dificuldade, acho que todo professor hoje tem que fazer com que o ambiente da sala de aula seja muito interativo, porque o aluno tem uma tendência de ser passivo. (Odontologia - 1)

Hoje o aluno tem mais oportunidade, mais sucesso em tudo e parece que está menos disposto, aproveita menos. (Arquitetura - 2)

[...] a gente nota uma reclamação generalizada, tipo: ah, os alunos não se interessam! Os alunos não estão nem aí! (Arquitetura - 3)

Talvez seja esse o grande desafio da atualidade. Os educadores se deparam com o problema de como aproximarem-se do aluno, pois as explicações tradicionais já não são suficientes. Conhecer com profundidade o conteúdo da disciplina é importante, mas conforme enfatiza Zabalza (2004, p. 31)

[...] o indivíduo já não pode chegar à classe e despejar o que sabe sobre o conteúdo a ser dado. [...] alguns alunos estariam ausentes, outros não entenderiam nada do que lhes seria dito, outros veriam tudo como algo a ser estudado, mas de pouco interesse pessoal.

Desse modo, é necessário reforçar dimensões pedagógicas da docência para adequá-las às condições diversificadas dos estudantes. Assim, a atividade docente torna-se uma atividade que requer organização e sistematização, em que o professor deve conhecer o seu conteúdo específico e também dominar estratégias que proporcionem motivação e interesse em torno do conteúdo a ser aprendido.

Mesmo que os entrevistados, em algumas respostas tenham priorizado o conhecimento específico como condição importante para exercer a docência, não deixaram de salientar a necessidade de preparação pedagógica. Disseram que:

eu sinto falta de um apoio pedagógico, sem dúvida eu sinto falta disso; a questão pedagógica, eu até gostaria de ter maior conhecimento nessa área, mas eu busco muitas coisas, muitas respostas [...] (Arquitetura - 3)

[...] não tive nenhuma formação específica que não fosse a do mestrado e doutorado para atuar como docente, então a gente acaba tendo que aprender isso ao longo do processo. (Odontologia- 1)

O professor tem um papel preponderante na dinâmica de ensinar, precisa ser o mediador entre o conhecimento e o aluno e essa condição, muitas vezes, requer autonomia, envolvimento e motivação. Em função de não possuir uma formação específica para a docência do ensino superior, em geral o professor encontra dificuldades para efetivação de um ensino como processo de mediação. expressou um respondente que

[...] às vezes a gente tenta estimular, mas nem sempre o aluno é receptivo à interação. Então a gente tenta dinamizar, tentando deixar a aula um pouquinho mais dinâmica, fazendo perguntas, dando alguns exercícios práticos, mas vou confessar que nem sempre essa interação é suficiente, talvez me falte uma formação específica para lidar com isso. (Odontologia - 3)

Na perspectiva apontada por SICA (2009), trabalhar o ensino numa condição que possibilite a interação e inclusão dos alunos na criação de ambientes geradores de conflitos cognitivos seria uma possibilidade para que as práticas da sala de aula pudessem se constituir em um lugar de trocas e aprendizagens compartilhadas entre professores e aluno.

Entretanto, as novas políticas públicas de expansão do ensino superior, têm proporcionado algumas dificuldades na atuação do professor, que precisa

atender turmas mais heterogêneas e ao mesmo tempo em que precisa responder as demandas do ensino, pesquisa e extensão. como explicou um interlocutor

A aproximação com aluno fica difícil inevitavelmente, acredito que isso não seja unicamente um problema meu, porque por mais hábil que seja a pessoa e hoje entendendo que o professor além do ensino tem as necessidades da pesquisa, da extensão, fica difícil tu focares o tempo do ensino com uma turma muito grande tratando as particularidades, as deficiências de cada aluno, as necessidades de uma orientação mais personalizada sobre um determinado tópico, [...] (Arquitetura - 2)

A não-formação pedagógica do professor universitário contribuiu para que o exercício da docência no Brasil, por muito tempo, fosse tratado em um contexto onde prevalecia apenas o aspecto pragmático do conteúdo.

Os estudos em relação à formação têm demonstrado que

[...] o professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou [...] seguindo a rotina dos "outros". Isso se explica, sem dúvida, devido a inexistência de uma formação específica como professor universitário. Nesse processo, joga um papel mais ou menos importante sua própria experiência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema universitário e as reações de seus alunos, embora não há que se descartar a capacidade autodidata do professorado. Mas ela é insuficiente. (BENEDITO, 1995 apud PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p 36)

Então questionamos: como focalizar o exercício da docência? Como ocorre a relação entre o conhecimento específico de cada área e o pedagógico? Estas são questões que entendemos devam estar presentes quando se discute a formação docente no ensino superior.

É nesse universo de análises e questionamentos que destacamos a falta de compreensão de professores e instituições sobre a real necessidade de preparação para o exercício da docência.

5.2 Possibilidades de preparação para a docência em cursos de *stricto sensu*

Cursar a Pós-Graduação pode ser a oportunidade de participar em um processo de reflexão, de pesquisa, de acesso a conhecimentos novos, de

novas perspectivas pessoais, sociais e profissionais. Também, para muitos, pode ser a oportunidade de participar dos processos seletivos para o ensino superior, já que, em geral, a titulação tornou-se a principal fonte de prestígio acadêmico e de valorização em concursos para a carreira docente.

Nos últimos anos vem crescendo o número de vagas nos cursos de graduação das universidades públicas brasileiras por ocasião das políticas de expansão do ensino superior e, conseqüentemente, tem aumentado a demanda por professores nesse nível de ensino. Esta situação é provocativa para pensarmos sobre a preparação pedagógica do corpo docente que atualmente ingressa na universidade.

De forma geral, observa-se que nos cursos de Mestrado e Doutorado o foco principal está na formação para a pesquisa, e pouco ou nada de atenção é dada ao preparo para a docência. Diante dessa realidade, perguntamos aos entrevistados: **A formação nos cursos de mestrado e/ou doutorado contribuiu para a melhoria das tuas atividades como docente? Por quê?**

Observou-se, através de suas respostas, que os professores valorizaram essa formação como um condicionante importante para atuarem na docência, na perspectiva de possuírem mais conhecimentos específicos.

Conforme foi explicitado por nossos interlocutores,

O mestrado e doutorado me permitiu ter uma visão melhor, vamos dizer assim, da profundidade dos conhecimentos que eu precisava ter para transmitir para meus alunos, meu doutorado foi dentro da minha área de formação que eu pudesse trazer mais conteúdos envolvendo pesquisa, revisão bibliográfica, aprofundei mais meus conhecimentos em determinadas áreas que eu não conseguia quando estava trabalhando e trouxe esses conhecimentos e apliquei nas minhas disciplinas [...] (Arquitetura - 1)

Com certeza contribui na formação, são etapas fundamentais pelo aprofundamento do conteúdo, uma vez que somente com a graduação, o nível de conhecimento é muito superficial [...] (Odontologia - 3)

De maneira geral, temos percebido que a formação exigida para os docentes universitários pressupõe um profundo e amplo conhecimento do campo científico no qual está inserida a disciplina que lhes cabe ensinar, pouco lhes sendo exigido em termos pedagógicos. Em razão disso, os cursos de graduação têm sido sustentados por docentes titulados, oportunizando a

entrada desses professores para atuarem no ensino superior. Isso pode ser ilustrado através da seguinte fala

o que me trouxe à docência foi justamente a oportunidade de ter feito doutorado. Quando eu ingressei pra fazer o mestrado profissionalizante depois de 15 anos na vida profissional eu me importei com a grande possibilidade de fazer pesquisa de conhecimento. Eu gosto muito de estudar, então em decorrência disso eu acabei a especialização que foi esse mestrado profissionalizante, comecei o meu doutorado e claro, a partir daí a minha vida mudou totalmente, foi aí que eu ingressei, digamos assim, na docência universitária. Então, foi fundamental me preparar antes de ingressar na universidade. (Arquitetura- 3)

É necessário salientar que os nossos entrevistados são docentes que frequentaram os Cursos de Mestrado e Doutorado vinculados à sua própria área de formação inicial, ou seja, Odontologia e Arquitetura e Urbanismo. Nestes cursos são ausentes disciplinas ou seminários que contemplem discussões de cunho pedagógico. De acordo com Pimenta e Anastasiou (2002) os cursos de *stricto sensu* dão prioridade à pesquisa e não preparam adequadamente o docente, no que se relaciona aos conhecimentos pedagógicos para o exercício da pedagogia universitária. Em contrapartida, estes cursos aprofundam conhecimentos próprios da área, e essa é uma condição importante que dá suporte técnico ao professor. Nesse sentido, explica Bolzan (2002) que os cursos de mestrado e doutorado proporcionam aos professores “mais maturidade” e lhes dão condições de ampliarem seus conhecimentos específicos.

A cultura universitária tem atribuído um maior status acadêmico à pesquisa e lhe dado prioridade. Nesse sentido, Zabalza (2004) elucida que

o que normalmente é avaliado nos concursos de ingresso e promoção são os méritos das pesquisas; o que os professores e seus departamentos tendem a priorizar por causa dos efeitos econômicos e do status são as atividades de pesquisa; o destino prioritário dos investimentos para formação do pessoal acadêmico, em geral, é orientado principalmente para a formação em pesquisa (muitas vezes, é administrado pelas pró-reitorias de pesquisa) e assim sucessivamente. (p. 154)

Um dos docentes entrevistados salientou que durante o curso *stricto sensu* teve contato com a sala de aula e com atividades ligadas ao ensino, acompanhando seu professor. Essa experiência foi destacada pelo

respondente ao ser questionado sobre a formação da Pós-Graduação. Disse que

[...] assumia como tal responsabilidades em relação ao plano de trabalho, planejamento, muitas vezes participando durante o ensino da graduação fazendo alguma questão, ajudando o professor a corrigir as provas, ajudando a fechar a média no final do semestre, algumas atividades de monitoria. A gente ficava então direta ou indiretamente envolvida com o ensino, com o processo de ensino e aprendizagem. (Odontologia - 1)

Outras respostas expressaram a importância de ter a formação em curso de Pós-Graduação *stricto sensu*, pois ela representa a oportunidade de se inserir em atividades de ensino, pesquisa e extensão, que se tornam importantes no contexto de suas ações docentes. Conforme disseram os entrevistados,

Esta experiência toda, no meu caso ter ficado 4 anos a mais além do momento da graduação dentro da universidade, me proporcionou uma percepção no funcionamento da atividade de ensino, pesquisa e extensão [...]. (Odontologia - 1)

a pós-graduação propicia que se desenvolvam outras habilidades como a pesquisa, como a extensão, como o ensino, como elaborar aulas. (Odontologia - 3)

no mestrado eu fiz um trabalho em que eu investigava uma disciplina de projetos dentro da Universidade Nacional de Cordoba na Argentina, então eu fiz um acompanhamento da evolução desses alunos durante um semestre, então eu via também essa relação do professor nas orientações dos trabalhos dos alunos e mais ou menos como era a metodologia dessa disciplina. (Arquitetura - 2)

Marcelo Garcia (1999, p. 205) referindo-se ao período de socialização dos professores iniciantes, faz referência ao período em que os professores foram alunos e explica que

[...] existe uma socialização prévia durante os anos em que o futuro professor foi aluno, observou professores a ensinar, colaborou com algum professor na realização de investigação, pôde ter sido representante dos alunos e, por tal, assistiu a reuniões do Conselho Departamento, etc. durante esse período, os futuros professores aprendem formas de comportamento, estilo de ensino [...]

Outro entrevistado reafirmou essa condição quando expressou que

Costumo dizer que o mestrado e doutorado é um momento ímpar de formação, é nesse momento que nós, mesmo continuando como alunos, nós começamos a interagir com a parte que é da formação de maior possibilidade de observar esse ambiente de formação em estágios docentes, sempre em contato com o professor orientador, que nos proporciona a possibilidade de acompanhar o momento de ensino, o preparo de uma aula, avaliação de prova, como são criados os conceitos [...]. (Odontologia - 2)

Percebemos pelas respostas dos entrevistados que o Curso de Pós-Graduação proporcionou-lhes um espaço importante de perceber o que acontece no cotidiano de uma sala de aula, observar a rotina dos professores mais experientes e se preparar para um futuro trabalho de docência universitária. Nessa perspectiva é importante reportarmo-nos ao que diz Marcelo Garcia (1999, p. 248) quando explica que “os programas de doutoramento funcionam como uma espécie de formação inicial de professores universitários no seu papel ou função de investigação”.

Devemos ainda considerar que a maior parte dos docentes do ensino superior não inicia suas atividades docentes sem ter tido algum tipo de experiência, pois em sua vida de estudante, conviveram com professores e aprenderam algo em relação a ministrar aulas, se aproximaram de alguns meios que não podem ser rejeitados. Assim, os docentes têm introjetadas ideias do que é ensinar e aprender.

Como os cursos de mestrado e de doutorado são direcionados para o desenvolvimento de pesquisas, nossos entrevistados expressaram que fazer pesquisa também pode constituir-se em um importante referencial para contribuir com o ensino.

Um dos respondentes assinalou que a pesquisa

é importante, mas eu não pesquiso só no sentido de obter artigos, publicações; a minha pesquisa se insere no conhecimento pra melhorar o ensino, exatamente. A minha pesquisa, ela traz muito assim, pra estar na sala de aula e ter o que argumentar com o aluno.
(Arquitetura - 1)

Percebemos que na expressão do entrevistado prevalece a ideia da importância do aprofundamento de seu campo de conhecimento como condição importante para desenvolver o ensino.

A resposta a seguir reafirma a condição do conteúdo específico, construído através das pesquisas, como importante suporte para suas aulas. No entanto, cabe salientar que no depoimento são mencionadas diferentes possibilidades de ensinar esse conhecimento.

Um entrevistado disse que

No ensino, por exemplo, a disciplina que eu tenho na engenharia de materiais, hoje eu faço pesquisa de materiais recicláveis madeiras ecológicas, eu tenho grupos que estão trabalhando nisso, são

madeiras com fibras de bambu, outras coisa mais, pego informações desse trabalho e levo pra sala de aula, pra discutir com os alunos. (Arquitetura - 2)

Podemos perceber na fala de nossos sujeitos que suas práticas em situações da docência universitária acontecem dentro de uma lógica da racionalidade técnica, onde o professor é o transmissor do conhecimento.

A ideia da pesquisa como fator importante para pensar a condição de docente pode ser corroborado por Masetto (1998, p.12), quando expressa que

[...] as grandes preocupações eram que os professores fossem competentes, atualizados em seus conhecimentos e suas experiências, especializados, pesquisadores, produtores de conhecimentos, produtores de ciência e, nas aulas, transmissores desses conhecimentos

Diante das considerações dos nossos interlocutores, percebemos que foi marcante em suas trajetórias a realização de Cursos de Mestrado e Doutorado, pois eles se constituíram, em alguma medida, em possibilidades para os professores terem contato com o ensino além daquelas que já haviam vivenciado na condição de graduando. A formação na pós-graduação foi uma experiência que se caracterizou para muitos entrevistados como um caminho formativo em andamento.

Neste sentido, a formação para ser professor precisa proporcionar a aquisição ou a ampliação de competências profissionais nas diferentes etapas de formação, num sentido de continuidade e de ligação entre a formação inicial e continuada.

Partindo da concepção de formação de professores como um processo contínuo, Marcelo García utiliza o termo desenvolvimento profissional e justifica: “o conceito de ‘desenvolvimento’ tem uma conotação de evolução e continuidade que nos parece superar à tradicional justaposição entre a formação inicial e o aperfeiçoamento dos professores” (MARCELO GARCÍA, 1999, p.137).

Os entrevistados ainda explicitaram que a partir desses cursos sentiram-se mais preparados para atuar como professores, mesmo que neles não tenham estudado conteúdos ligados ao ensino.

Vale salientar que suas expressões remetem ao aprofundamento dos conteúdos que precisam ensinar. Zabalza (2004, p.11) explica que compreender a docência como uma profissão é admitir que “conhecer bem a

própria disciplina é uma condição fundamental, mas não é o suficiente”. E complementa explicando que o trabalho docente envolve vários tipos de conhecimentos e competências que necessitam de uma preparação específica. O autor diz, também, que a capacidade intelectual do docente e a forma como abordará os conteúdos são muito distintas de como o especialista o faz. Esta é uma maneira de se aproximar dos conteúdos ou das atividades profissionais pensando em estratégias para fazer com que os alunos aprendam.

Sabemos que para muitos professores a pesquisa é condição de entrada para exercer a docência universitária. Os candidatos têm seus títulos mais reconhecidos em função de sua produção científica do que devido a questões relacionadas ao ensino.

Entretanto, à medida que vão atuando como professor vai surgindo à consciência de que ensinar não é uma atividade simples que possa ser simplesmente realizada nos intervalos de suas investigações. As políticas de fomento e de avaliação das atividades de pesquisa são determinantes para ascensão na carreira e destaque dos cursos de Pós-Graduação.

Santos corrobora essas ideias dizendo que

Sabe-se que as universidades privilegiam as atividades de pesquisa em virtude dos recursos públicos e privados que esse tipo de atividade proporciona, e pelo status acadêmico que confere às instituições onde estas se realizam. Evidência disto está no valor que esse tipo de atividade assume nos processos de ingresso e de promoção na carreira docente e pelo prestígio que confere aos docentes bem-sucedidos nesse campo. (2005, p. 11)

As respostas dos professores foram ao encontro da explicação de Santos, pois, pelo que foi possível observar, poucas vezes os entrevistados conseguiram expressar que fazem relação entre os conhecimentos da pesquisa e os conhecimentos necessários para ensinar.

É importante salientar ainda o que expressa Cunha:

Pensar o ensino indissociado da pesquisa é pensar o ensino com base na lógica da pesquisa, ou seja, na forma como ela se constitui. Isto significa reconhecer que a pesquisa tem a dúvida como princípio fundamental, impulsionando o desejo de refletir, fazer perguntas, procurar respostas, imaginar hipóteses, estudar e, finalmente, construir conhecimento (2000, p. 30).

Pimenta e Anastasiou (2002) dizem que a identidade do professor universitário ainda está alicerçada primeiramente na sua área de formação na

graduação. Quando se tornam professores esta visão ainda permanece muito arraigada, inclusive nas suas ações como professores. Para essas autoras, a construção da identidade desses professores se dá a partir dos estudos formais iniciados na graduação seguido das especializações.

Nessa direção um dos entrevistados, ao falar sobre a pesquisa disse também que

eu sou engenheira, eu não sou uma pessoa que os livros me tragam as respostas, eu não tenho muita coisa em livro, a maioria das coisas eu tenho nas obras, eu tenho no laboratório. (Arquitetura - 1)

Entendemos que o período de formação acadêmica e profissional é também responsável para em constituir a identidade de uma profissão. Além disso, através das concepções e representações sobre a profissão que os alunos, futuros profissionais, também vão construindo sua identidade.

Entretanto, não é dessa maneira que ocorre com a profissão docente, especialmente daqueles professores que atuam em áreas específicas e tem sua carreira profissional definida, parece ser difícil compreender a ideia que a profissão docente passa a ser sua carreira, pois parece não haver tempo suficiente de formação, de reflexão sobre a nova profissão que passam a exercer.

Os profissionais liberais ou bacharéis recebem formação diferenciada de acordo com a especificidade de sua profissão e direcionam-se a um campo de atuação de acordo com sua história, seus valores, desejos e, principalmente, direcionam-se para a docência superior realizando atividades cujo objeto vai além daquele para o qual receberam formação.

Entretanto, partindo-se da compreensão de que o profissional liberal e bacharel não recebem preparação específica prévia para ser professor no ensino superior, sua identidade vai sendo construída de acordo com Cunha e Isaia (2003) ao longo da carreira docente e depende tanto dos aspectos sociais e profissionais, uma vez que se relaciona ao modo como cada um percebe os demais, como também às diversas representações pessoais e profissionais que cada um tem de si mesmo.

O exposto acima encontra respaldo nas reflexões de Marcelo Garcia (2009, p. 11) quando diz

A identidade profissional é a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do seu eu profissional,

que evolui ao longo de sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos, que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam, e como as ensinam, as experiências passadas [...].

Entendemos que o exercício da docência precisa ser assumido na sua dimensão profissional, pois assim dará condições para que o professor assuma uma identidade profissional ligada ao ensino. Desse modo, é importante que o professor tenha consciência que para definir sua identidade profissional como professor universitário necessitará, não somente considerar seus conhecimentos provenientes de sua área específica, mas também levar em conta que sua atuação em sala de aula requer conhecimentos pedagógicos.

5.3 Apoio das IES na formação didático-pedagógica

Certamente a seleção de professores para atuarem na educação superior considera a necessidade de qualificação. Porém, o fato da não existência de uma Lei¹² que mencione de forma explícita a necessidade de uma formação exclusiva para a docência e sim a preparação em Cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*, que é direcionada para a pesquisa, acaba instituindo que o trabalho docente é primeiramente identificado com a atividade de pesquisa, considerando-a como fundamental princípio de prestígio profissional.

O que podemos observar no cotidiano das instituições de ensino superior, de acordo com Fernandes (1998), é que há uma preocupação com a competência do profissional em sua área de formação, que é demonstrada no estímulo da instituição e no apoio de seu departamento para a realização de Cursos de Pós-Graduação, com ênfase na pesquisa de sua área de origem. No entanto, sua atuação como docente acaba não tendo uma reflexão instituída que focalize a prática pedagógica como tema de análise.

Desse modo, na tentativa de evidenciar a necessidade ou não de formação específica para a docência através de programas de apoio por parte

¹² Trata-se da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 que em seu artigo 66 enuncia que: “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”.

da instituição ou departamento em que nossos interlocutores estão inseridos, foi questionado: **Tu tens percebido iniciativas de formação que se preocupem com o “fazer” do professor?**

Cabe salientar que essa questão remeteu os professores entrevistados, em algumas respostas ao programa para ingressantes¹³ que é oferecido pela UFPel.

Disseram eles que

Na universidade tem um programa de formação de professores iniciantes e até vai ter um curso agora, fora disso eu não sei de alguma outra prática de formação pedagógica, aqui na Arquitetura não tem, não existe esse tipo de coisa, eu acho que talvez na universidade, acho que seria interessante haver certo apoio pedagógico. (Arquitetura - 3)

[...] nós não temos percebido na nossa universidade a política institucional de formação docente, uma política institucional clara de formação pedagógica, principalmente para os professores novos da faculdade. Nós temos talvez aí uma atividade voltada a eles, mas eu diria uma atividade talvez básica e mais pontual e não tão abrangente e significativa a ponto talvez de afetar a formação do nosso docente. [...] (Odontologia - 1)

Conforme Gil (1997) a didática no ensino superior é entendida como uma disciplina que propicia ao docente universitário conhecimentos especializados sobre educação, sobre o ensino e, de modo especial, sobre o ensinar e aprender, contribuindo com seu desenvolvimento profissional, Por esse motivo, a didática no ensino superior surge na perspectiva de qualificar a aula universitária.

Percebemos nas falas de alguns professores que a falta de conhecimentos didáticos, não os possibilita exercer uma prática pedagógica bem sucedida. Dessa maneira talvez precisasse ser enfatizado nos cursos oferecidos pelo “programa para ingressantes” questões que discutissem o ensino.

Isso pode ser evidenciado quando um respondente diz

¹³ A Resolução nº 16 de 22 de outubro de 2009. Considerando o compromisso institucional assumido pela UFPel em contribuir para a expansão e fortalecimento da educação superior pública e de qualidade voltada ao atendimento das demandas locais e regionais; Resolve: Revogar a Resolução nº 11/92 e criar o Programa de Formação/Integração do Professor Ingressante à Cultura Acadêmica da UFPel, como segue: 1- Os iniciantes na carreira do magistério, durante o estágio probatório previsto no Art. 20 do Regime Jurídico Único – Lei 8112, participarão do Programa de Formação/Integração do Professor Ingressante à Cultura Acadêmica da UFPel.

eu fui a alguns cursos muito bons, foram muitos bons mesmo, no mais, são cursos muito amplos, não há uma formação pedagógica e essa formação eu sinto falta, isso é uma coisa que aqui dentro eu há muito tempo falo, a gente dá aula conforme aponta o umbigo, não temos formação pedagógica, nós temos conhecimento, nós temos uma prática de qualidade, fazemos bem e ensinamos de forma mais variada possível, não que todos têm que ensinar da mesma forma, pelo contrário, mas nós não temos essa formação e isso é necessário. (Odontologia - 3)

Nossos sujeitos apontaram a falta de uma clara política institucional em relação à formação pedagógica. Libâneo (1998) sobre isso diz que os problemas de formação são fortemente políticos, mas também são técnicos, no sentido de que a formação de professores implica competências teórico-metodológicas, modos de aula, modos de saber fazer. A formação de professores deve atender a demandas muito concretas, a decisões pedagógicas que dizem respeito, primordialmente, a formas de se garantir uma aprendizagem de qualidade a todos os alunos.

Nesse caso, temos que saber o que faz um professor, qual o perfil ideal de sua formação, com base nas necessidades concretas da sala de aula.

Isto pode ser visto quando nossos sujeitos dizem

[...] eu acho assim, uma coisa muito solta, bom eu não sei, até agora eu só fui a algumas palestras, mas assim tu não tens uma aproximação com outros professores, eu não sei que forma, que metodologias eles usam pra dar aula, talvez de outras áreas me interessasse alguma maneira de dar aula que poderia incorporar na minha prática. [...] a gente vai lá e assiste aquelas palestras e eu sei que tem os tais minicursos, mas parece também que eles são oferecidos, assim, pra quem tem que terminar a carga horária [...]. (Arquitetura - 2)

Um interlocutor expressou a dificuldade de participação de algumas palestras por acontecerem no horário de que teria que ministrar aulas. A ausência, no sentido atribuído pelo professor, pode estar relacionada a uma questão de escolha, de prioridade como vemos a seguir:

[...] por enquanto até agora não, do que eu assisti e também às vezes está no horário de aula e eu não vou faltar aula pra ir, então até agora eu fui a poucas palestras, eu fui numa que estava muito interessante, que era uma professora acho de Caxias sobre mobilidade acadêmica e a outra mais recente eu acho que era um professor da educação que ele falava dessas questões de ser professor, mas, falar de coisas mais práticas, não. (Arquitetura - 2)

Estudos relacionados à formação do professor universitário mostram que, além dos problemas provenientes das políticas educacionais adotadas, que são resultados das transformações na sociedade, esses problemas podem estar relacionados, entre outros aspectos, a fatores como organização das instituições em proporcionar aos professores programas que realmente se preocupem com a formação pedagógica do professor.

Reformas nas políticas públicas e institucionais precisam ser estabelecidas e implementadas no sentido de incentivar a formação docente de professores, para que estes proporcionem maior qualidade e efetividade no processo de ensino e aprendizagem.

Um respondente mencionou uma perspectiva interessante para que os professores possam discutir suas práticas e assim aproveitarem esses momentos como processo de formação.

[...] boa parte dessas interações acontecem quando os professores se encontram numa roda de amigos ou a gente acaba relatando experiências e esse processo, essa conversa quando ocorre é muito boa, mas ela talvez ainda não esteja institucionalizada. Seria importante talvez a gente formar grupos, que tenha uma ação administrativa, que tenha um programa que reflita a necessidade de reciclagem docente, ou de aprender novos processos. Então, essa preocupação eu imagino que todo professor tem, preocupação de estar usando ferramenta apropriada de pedagogia em nível de sala de aula, talvez nem todo mundo esteja buscando essa formação, se ela ocorre é mais informal ou discutindo algumas vezes em reunião de departamento que os professores param e acabam extrapolando o tema que está em pauta pra abordar experiências que tiveram, mas é ainda um ambiente informal, bastante informal e paralelo à administração que nós temos na faculdade (Odontologia - 1)

Entendemos que as instituições de ensino superior poderiam oferecer condições favoráveis para que essa formação ocorra de maneira qualitativa, atingindo um número cada vez maior de docentes. Ou seja, trata-se de despertar um novo olhar no docente, que proporcione a ampliação das concepções e práticas de ensino. Conforme Zabalza (2004), é preciso reconhecer a necessidade de um esforço organizado na instituição educacional em desenvolver ações formativas específicas para a formação dos professores.

Na mesma direção, Isaia explica que

[...] as bases para o enfrentamento dos desafios relativos à docência superior pressupõem iniciativas conjuntas de professores e alunos, em consonância com seus contextos institucionais e com as políticas de educação superior, a fim de favorecerem o desenvolvimento

institucional e profissional de todos aqueles que labutam nesse nível de ensino. (2006, p.80)

Entretanto, é preciso levar em consideração a orientação de Ferry (2004) de que os cursos de formação pedagógica teriam efeito mais positivo se neles se retorna à experiência dos professores para descrevê-los, analisá-los, ou seja, faz-se necessário tomar a problemática de formação a partir do contato do professor com a sala de aula, pois isso é o que proporciona “sentido de uma profissionalização da função docente” (p. 59).

Em outro momento foi explicitado por nossos sujeitos uma dificuldade que nos parece estar impedindo a vivência de efetivas experiências na universidade, que podem ser justificadas pelo isolamento, a individualidade - cada professor se fechando e consequentemente, sozinho, responsabilizando-se pelo processo de aprendizagem de seus alunos:

[...] eu não tive a oportunidade de transição, ou seja, eu não peguei um professor mais antigo que demonstrava que deveria ser feito dessa forma, tinha na realidade que criar partindo da minha experiência como aluno uma continuidade da disciplina. (Odontologia - 1)

Digamos assim, aqui, por exemplo, é quase como uma terra de ninguém, entendeste? Então eu faço o que eu quero, o outro faz o que quer e ninguém se mete tanto na vida do outro. (Arquitetura - 2)

Aqui todo mundo é muito independente, cada um faz da maneira que achar que deve fazer. (Arquitetura - 3)

Zabalza (2004) nos lembra que o professor universitário, pela cultura acadêmica, baseada na liberdade de cátedra, tem a tendência ao individualismo, a realizar suas atividades docentes sem compartilhar com seus colegas, isto é, desvinculadas de um processo coletivo. Muitas vezes o individualismo não leva à reformulação de sua prática pedagógica e nem à conscientização da função formativa da universidade.

É importante salientar a relação existente entre o conteúdo e a forma da cultura docente. Observa-se que a forma da cultura docente define as condições concretas em que se desenvolve o trabalho dos docentes, especialmente o modo como se articulam suas relações com os demais colegas. Entendemos que as formas de relacionamento entre os professores têm papel significativo na modificação do modo de pensar e fazer desses profissionais.

Talvez fosse interessante uma atitude de parceria por parte dos docentes para que se discuta e planeje as aulas, um maior apoio no sentido de contextualização do trabalho docente que venha a buscar alternativas para atender aos atuais desafios impostos pelas mudanças sociais. Conforme Zabalza

O trabalho em equipe pressupõe que se transite de professor de uma turma ou de um grupo (ou de vários, conforme a carga horária que nos corresponda) a professor de instituição. Nossa identidade profissional não se constrói em torno do grupo a que atendemos ou da disciplina que lecionamos, mas em torno do projeto formativo de que fazemos parte. (2004, p.126).

Foi ainda mencionada por nossos sujeitos a resistência de alguns professores em relação ao que é novo. Talvez esse comportamento possa também explicar a tendência ao isolamento:

Existe certo receio de vir a se mudar as velhas práticas justamente pra não sacudir e não dar mais trabalho. Porque tudo que sacode dá muito trabalho, então existe certa resistência. (Arquitetura -3)

[...] Algum tempo atrás a gente discutia nos departamentos, mas eram só alguns, porque na maioria dos departamentos não se consegue discutir nem pedagogia, nem didática, nem ensino nem nada, as pessoas acabam levando muito para o pessoal. (Arquitetura - 1)

Verificamos também que houve a manifestação de um docente a respeito do envolvimento em outras atividades que extrapolam a sala de aula. Muitas das atividades são necessárias em função da cobrança dos órgãos de fomento:

[...] hoje a vida do professor é uma vida muito agitada, se a gente quiser realmente cumprir com nosso objetivo na parte do ensino e também entender que existem cobranças na parte de pesquisa, ambiente de pós-graduação, grupo de pesquisa, financiamentos das pesquisas, a gente acaba tendo que se envolver com muitas atividades, muitas vezes aquela jornada intensa que a gente tem durante a semana, o planejamento semanal acaba fazendo com que a gente eleja prioridades [...] e acaba deixando talvez as questões de graduação que não tem uma política tão intensa de cobrança mais em segundo plano. (Odontologia - 1)

Partindo dessa fala, trazemos as contribuições de Esteves (1992) a respeito das mudanças sociais e do aumento das exigências ao docente. O autor aponta a fragmentação do trabalho do professor, mostrando que o docente está sobrecarregado de trabalho, sendo obrigado a atender a

situações diferentes que se tornam impossíveis dominar: “Para além das aulas, devem desempenhar tarefas de administração, reservar tempo para programar, avaliar, reciclar-se, orientar os alunos, organizar atividades várias, assistir a seminários e reuniões [...]” (p. 108).

Zabalza (2004), na mesma direção explica que

[...] a incorporação da universidade às dinâmicas centrais da vida social foi efeito das políticas gerais desenvolvidas pelos governos. Apesar da “autonomia” formal de que sempre gozaram na lei, numerosos mecanismos de controle foram sendo gerados nas instituições universitárias em razão de poderes políticos. Muitos desses mecanismos de controle foram vinculados às políticas de financiamento e de controle de qualidade. Por falta de um apoio incondicional por parte dos poderes públicos, as universidades tiveram de curvar-se aos novos critérios que esses poderes foram impondo a elas no desenvolvimento de sua atividade e na administração dos recursos [...] (ZABALZA, 2004, p. 27).

Entendemos que a inclusão nas diversas atividades de que o professor precisa participar pode ser vista como um ponto positivo em sua atuação docente, uma vez que amplia os horizontes dessa atuação, extrapolando a sala de aula, podendo constituir-se em elemento de desenvolvimento de sua prática docente. Por outro lado, o envolvimento em diversas atividades pode fazer com que o docente não realize da melhor forma algumas funções, devido ao excesso de ocupações que lhe têm sido atribuído.

Neste ponto de reflexão, certamente podemos estar pensando: Como então um professor poderá dar conta de sua atividade educativa no ensino superior?

Compreendemos a importância de programas de formação que propiciem espaços de discussão sobre a relação dos conhecimentos específicos de uma área e os saberes próprios da docência. É basilar a inclusão de programas de formação pedagógica, que criem condições de um novo contexto cultural nas instituições de ensino superior, estabelecendo um ambiente em que esteja presente uma política de apoio ao docente.

5.4 O ensino em cursos de graduação

Na docência do ensino superior, o conhecimento específico sempre foi o alicerce para o ensino, em um cenário em que o professor era visto como o

representante da ciência produzida e transmitida pelas instituições de formação superior. Era a partir do professor que o aluno recebia informações, conceitos, teorias e a garantia da formação profissional, pois em geral o professor constituía-se na única fonte de informações de que os alunos dispunham.

Atualmente, trabalhar com o conhecimento específico na docência universitária exige outras práticas, como a de refletir frente às diversas informações, de forma que se organize um pensamento próprio, contribuindo para a cooperação científica e para a posição intelectual. Exige ter domínio no uso das tecnologias como uma nova maneira de expressar o pensamento, bem como estimular que os alunos explorem as atuais tecnologias de informação e comunicação. Exige, ainda, do professor, delinear os estudos dos alunos em sua disciplina, de modo que consigam analisar os fenômenos sob diferentes pontos de vista, associando as diversas disciplinas curriculares, proporcionando uma visão integrada das informações.

Desse modo, entendemos que a docência no ensino superior exige dos professores competência e habilidades específicas que não se reduzem à titulação, exige o domínio de conhecimentos específicos da área, a consciência crítica para questionar e contextualizar esses conhecimentos e para construir outros, proporcionando processos de aprendizagem, muito mais que o ensino, transcendendo assim a mera reprodução e o repasse de informações. Assim, o docente deve constituir-se como um profissional crítico, pesquisador e inovador¹⁴.

A questão que trazemos então é a de saber como nossos entrevistados caracterizam a atividade de ensino. Para isso perguntamos: **O que tu consideras importante para ensinar?**

Nossos respondentes apontaram alguns requisitos necessários no que diz respeito a esta questão:

¹⁴ Estamos nos referindo a inovação na perspectiva apontada por Lucarelli quando diz que Quando nos referimos à inovação, fazemo-lo em associação a práticas de ensino que alterem, de algum modo, o sistema unidirecional de relações que caracteriza o ensino tradicional. Em outras palavras, o sistema de relações centrado apenas na transmissão da informação – emitida pelo docente, presente em um impresso ou veiculada por qualquer meio tecnológico mais sofisticado, como o que se produz pela comunicação virtual. Uma inovação na aula supõe sempre uma ruptura com o estilo didático imposto pela epistemologia positivista, o qual comunica um conhecimento fechado, acabado, conducente a uma didática da transmissão que, regida pela racionalidade técnica, reduz o estudante a um sujeito destinado a receber passivamente esse conhecimento (2000, p.63).

- O professor ter habilidade (realizar o processo de ensino e aprendizagem;
- O professor provocar inquietação no aluno; despertar o interesse pela pesquisa; proporcionar a construção do conhecimento e ensinar partindo do erro;
- O professor ter aproximação com o aluno e domínio do conteúdo.

Em suas respostas disseram que

[...] uma habilidade do professor demonstrar questões que até então vão ser novas para o aluno, mostrando experiência, relacionando o assunto que está sendo ministrado com aplicação, e o aluno trazendo dúvidas, interagindo com processo ensino - aprendizagem, também trazendo alguns problemas enfrentados, enfim, tendo uma atuação pró-ativa nesse processo (Odontologia - 1)

Zabalza (2004, p. 110) chama a atenção para a complexidade existente na direção de um ensino efetivo, já que ensinar é um grande desafio social, “com essas exigências intelectuais; ensinar efetivamente consiste em uma série de habilidades básicas que podem ser adquiridas, melhoradas e ampliadas por um meio de um processo consistente de formação”. Dessa maneira, a prática, “não seria suficiente por si só, seria incapaz de fornecer todos os elementos necessários para a formação do professor, o que não significa dizer que a prática não seja necessária ou que não aprendamos com ela”. Para o autor, em qualquer profissão “a prática constitui uma fonte de conhecimento, porém é insuficiente”.

Conforme aponta Sica (2009), promover situações conflitantes nas quais professor e aluno debatem o conhecimento, poderia favorecer o desenvolvimento da capacidade de elaborar novos conceitos significativos, permitindo uma reestruturação dos conceitos anteriormente estabelecidos.

Percebemos nessas falas que o ensino para esses professores não se limita a estar voltado ao professor, mas abre espaço para que o aluno se manifeste, consideram que tanto o papel do professor quanto do aluno são fundamentais e interdependentes, apesar de serem diferentes.

Isso pode ser ilustrado quando um professor diz

um ambiente muito produtivo é o ambiente em que ele extrapola a sala de aula, quando o aluno vem me procurar depois da aula, tem vontade de fazer uma pesquisa no laboratório, tem uma dúvida que talvez não possa ser resolvida por uma consulta em livros técnicos,

que exige, por exemplo uma atividade em laboratório, quando isso acontece eu imagino que o professor está tendo sucesso, o professor está gerando uma inquietação no aluno, o aluno vai buscar na internet por exemplo, informações adicionais daquela aula em que gera uma inquietação no aluno, quando isso acontece o processo ensino e aprendizagem e a comunicação que o professor está dando para o aluno está sendo diferenciada. (Odontologia - 1)

Ou ainda considerar o que expressa um entrevistado

Não existe aprendizado sem erro, sem a quebra, isso faz parte do aprendizado. O erro é fundamental, em minha opinião. Mas agora, existem os tipos de errar, existe o errar displicente e esse tem que ser combatido, mas o erro é fundamental para tu aprenderes que esse caminho eu não posso mais seguir, vamos tentar outro e aí discutir a partir desse erro o porquê ele errou. Isso eu acho importante, quer dizer, tu fazes uma análise e retrospectiva daquilo que foi feito, bom, não deu certo aqui, agora vamos voltar para trás, porque não deu certo aqui e a gente vai tentar descobrir onde começou esse erro, quais são as opções que nós temos a partir de agora. (Odontologia - 3)

Verificamos nas falas acima que existe preocupação do professor com relação à formação profissional que está proporcionando, em possibilitar condições aos futuros profissionais de serem capazes de analisar, criticar, refletir de uma forma organizada sobre suas ações. Para esse professor, sua função ultrapassa os limites da transmissão de informações, objetivando o que menciona Masetto (2009, p. 12): “[...] nosso trabalho de docentes deve privilegiar não apenas o processo de ensino, mas o processo de ensino-aprendizagem, em que a ênfase esteja na aprendizagem dos alunos e não na transmissão de conhecimentos por parte do professor”.

Os professores entrevistados explicaram que

[...] eu gosto de provocar, fazer perguntas, mas não perguntas técnicas, qual é a melhor técnica, mas por que? Quando eles optam por uma técnica ou outra, têm que justificar por que vai usar essa, justifica, monta lego, vai colando quadradinho com quadradinho, cria uma linha de raciocínio. Isso é importante e isso eu acho que nós professores não sabemos fazer, nós sabemos passar o conteúdo talvez, o conteúdo técnico, indicar os livros, mas não conseguimos conduzir os alunos ao processo de reflexão. (Odontologia - 3)

Nessa perspectiva, entendemos que o professor como dinamizador do processo educativo, vê como importante considerar as contribuições apresentadas pelos alunos, intervindo nos momentos em que sua participação é solicitada. A fala a seguir é um exemplo elucidativo desse entendimento

[...] acho que ensinar antes de tudo é saber conversar, saber trocar informações e não vomitar informações, então professor tem que ter essa humildade, o professor não é um padre, que vai pregar a verdade absoluta, não, estamos falando de ciência, de conhecimento, então o professor tem também que saber aceitar as opiniões diferentes, enriquecer a discussão, saber refletir, porque hoje em dia as informações estão todas aí, tu consultas a internet, inclusive no Google tu achas todas as informações, isso eu acho importante, acho que os professores não têm essa característica, infelizmente. (Odontologia - 1)

Percebemos nas considerações apresentadas acima, que os professores buscam novas formas de trabalhar em sala de aula no sentido de nortear suas práticas baseadas no entendimento do aluno. e na reflexão da sua vivência. Entretanto, os entrevistados explicitam que a formação que tiveram não lhes proporcionou uma real aprendizagem para esse exercício, pois para isso, são necessárias habilidades próprias da atividade docente. Além disso, os professores entrevistados entendem que a docência no Ensino Superior exige um profissional dinâmico, que esteja em constante busca de informações, considerando que sua atuação nunca é estática e permanente: “é sempre processo, é mudança, é movimento, é arte; são novas caras, novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos, novas interações”, como explica Cunha (2004, p. 530).

Na mesma direção, Zabalza (2004) argumenta que ensinar requer altas exigências intelectuais. Por esta razão, talvez apenas a disciplina de didática seja pouco para fornecer um conhecimento mais rico para o exercício da docência visto que, na visão deste mesmo autor, educar também exige:

saber agir de acordo com as condições e características apresentadas pelo grupo de estudantes com que se tenha de trabalhar [...]; ser capaz de estimulá-los a aprender, a pensar e a trabalhar em grupo; transmitir-lhes a paixão pelo conhecimento, pelo rigor científico, pela atualização, etc. (p.111)

Dentro do espaço universitário, não podemos ignorar também a importância da interação entre professores e alunos e as relações decorrentes deste convívio. Sabemos que a sala de aula não pode ser apenas um lugar de transmissão de conteúdos teóricos, mas também de aquisição de valores, de comportamentos - portanto, as relações estabelecidas entre professores e alunos tornam-se um determinante muito decisivo no processo pedagógico. Tardif, na reflexão sobre ensinar, ressalta que

Ao entrar em sala de aula, o professor penetra em um ambiente de trabalho constituído de interações humanas. As interações com os alunos não representam, portanto, um aspecto secundário ou periférico do trabalho dos professores: elas constituem o núcleo e, por essa razão, determinam, ao nosso ver, a própria natureza dos procedimentos e, portanto, da pedagogia (2005, p.118).

Esta preocupação pode ser demonstrada através das falas que seguem

[...] o que eu acho principal é que se tenha um respeito com o aluno, com o trabalho do aluno e o que me desagrada muito é que eu vejo muita hostilidade da parte dos professores com os alunos, então por exemplo, eu acho que essa questão, digamos pedagógica que eu sinto que falta na faculdade seria mais nessa relação do aluno com o professor, essa troca, porque o aluno fica muito ressentido. (Arquitetura - 2)

[...] Eu acho que o professor tem que ter facilidade de comunicação que é super importante, eu acho que tem que ter muita tolerância e paciência (risos), sem dúvida. Tem que ser uma pessoa tolerante, eu acho que o professor tem que ter certa disponibilidade para ouvir o que os alunos têm a dizer e até atender os alunos nas suas diferentes necessidades [...] (Arquitetura - 3)

Existe ainda a manifestação de um interlocutor com relação ao domínio do conteúdo como condição importante para ensinar

[...] tem que conhecer os conteúdos que vai dar [...] e eu acho que é necessário ter atualização permanente, não consigo enxergar a docência sem esse tipo de prática de atualização, porque hoje em dia a gente tem mudanças muito rápidas. (Arquitetura - 3)

Entendemos que o professor necessita saber o conteúdo da disciplina na qual esta ministrando aulas. Contudo, entendemos também que apenas manter-se atualizado e se especializar em uma determinada área de ensino, trabalhando seu conteúdo de acordo com a sua formação, e possuir um bom conhecimento técnico da matéria que leciona, não garantem que de fato ele esteja envolvido com o processo de ensino e aprendizagem.

Nas entrevistas também indagamos sobre **o que eles apontariam como necessário para ser professor**. Acreditamos que esse questionamento tenha sido importante para compreender como ocorre o desenvolvimento profissional docente de nossos sujeitos, uma vez que somente possuem formação em suas áreas de conhecimento.

Em suas respostas estiveram presentes aspectos relacionados a: **saber se expressar, ter postura, ter didática; ter formação pedagógica; saber responder as necessidades da atualidade e ser pesquisador como condição para ser professor**.

Percebemos, em algumas falas, que não está muito claro para os docentes o que vem a ser “formação pedagógica”, pois às vezes atribuem à formação apenas a aprendizagem de métodos e técnicas de ensino. Porém, para Masetto (2009), essa visão pode ser modificada, se houver uma renovação pedagógica no ensino desses professores, uma renovação não simplesmente de técnicas de sala de aula, de mudanças no processo de avaliação, no uso de novas tecnologias, mas uma renovação pedagógica que possibilite um olhar mais profundo sobre o papel do docente como formador comprometido com seus alunos e com o desenvolvimento da sociedade.

Os nossos respondentes disseram

Bom, têm várias coisas que eu acho que o professor precisa ter. Primeira coisa hoje em dia, muita dedicação, não sei se isso é uma coisa que tu podes usar como argumento,...]. Outra coisa, ler muito, eu acho que muitos professores, estão sem vocabulário e não sabem se expressar, então eu acho que está dentro da pedagogia, [...] eu vejo que muitos professores lêem assuntos específicos, mas não tem um vocabulário bom. (Arquitetura - 1)

[...] o que seria preciso se a gente pudesse simplificar na questão do ensino seria: os professores irem com papel de professor e assumir aquele que é o nosso papel (risos) de ensinar e ter uma metodologia de ensino que tem que ser mostrado pro aluno [...]. (Arquitetura - 1)

É importante que o professor tenha claro que o ensino não se resume a “passar” informações para os alunos. Para ensinar são necessários também instrumentos que viabilizem as intervenções pedagógicas no interior da sala de aula, que se constitui importante espaço de concretização do ato educativo.

Nessa direção um interlocutor explicita que são

necessárias formas orgânicas de ensinar, que seria, ou seja, um arsenal de ferramentas pedagógicas, uma vivência também de aplicação de problemas que existem na sociedade para trazer isso para a sala de aula e de abordar a problemática como uma forma inclusive de guiar o processo de ensino do aluno. (Odontologia - 1)

Ou como ainda se expressou um professor

eu me esforço muito pra comunicar as coisas para os meus alunos. Não tenho formação de professora, eu não sei dizer o que é um bom professor, mas como eu te digo, eu imagino que seja uma pessoa que tenha disponibilidade para ensinar, que tenha conhecimento, que tenha tolerância, agora, sabe, assim, eu não tenho essa visão digamos pedagógica do professor para poder te passar. (Arquitetura - 3)

Percebemos que os professores demonstram certa preocupação com sua formação, em estar sempre atualizados e buscando por novos conhecimentos através de diferentes estratégias.

Como explicou um entrevistado

Eu considero que o professor hoje tem que saber, tem que entender um pouco da internet saber usar como uma ferramenta disponível, ele tem que conhecer língua estrangeira, tem que participar de atividades científicas da sua área, ele tem que interagir, ter uma liderança institucional, tem que ter uma participação nos processos de discussão do projeto pedagógico da sua unidade, participar do ensino, pesquisa e extensão. (Odontologia - 1)

Após as diversas reflexões apresentadas, torna-se interessante considerar que cada docente, no transcorrer de sua atuação, desenvolve-se como pessoa e como profissional, constituindo-se como um sujeito que aprende e gera conhecimentos necessários para o desenvolvimento de sua profissão no decorrer de sua carreira profissional. Nesse sentido, concordamos com Marcelo Garcia (1999) quando afirma que o desenvolvimento profissional dos professores é uma “encruzilhada de caminhos”. Caminhos estes que devem permitir o desenvolvimento de um conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre sua própria prática, contribuindo para que propicie conhecimento prático e sejam capazes de aprender com sua experiência.

Recorremos a Zabalza (2004, p.84) quando explica que “diversos componentes da cultura das universidades estão especialmente relacionados com tipo de práticas formativas nelas desenvolvidas”. O lugar onde atuam os professores, as disciplinas que ministram dentro de um currículo também contribuem para a sua formação.

APONTAMENTOS FINAIS

No desenvolver deste trabalho, foram apresentadas algumas análises e reflexões a respeito da formação do professor do ensino superior. Ressaltamos que todas as considerações aqui expostas foram no sentido de tentar entender, através das respostas dos professores, o que eles revelaram a respeito de suas necessidades (ou não) de formação pedagógica para exercer a docência.

Alguns elementos inerentes à formação pedagógica do docente universitário foram surgindo e contribuindo para que fosse possível responder a nossa questão: O que revelam os professores universitários a respeito da formação pedagógica quando indagados acerca do ensino que desenvolvem?

Considerando que a realidade de nossos interlocutores não contempla uma formação para a docência, o que é esperado na condição de profissionais liberais e/ou bacharéis, entendemos que seria necessário ouvi-los na sua condição de professor. Destacamos que de maneira geral, tanto na formação inicial, como nos Cursos de Pós-Graduação que os interlocutores realizaram, não existiu preocupação voltada para a formação/**preparação** para a docência universitária, como está explicado no artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. O que vem sendo evidenciado na formação, seja ela em nível de graduação - com menos ênfase - e nos cursos *stricto sensu* - com muita ênfase - é o formar-se/tornar-se pesquisador. Essa realidade pôde ser observada nas respostas dos nossos entrevistados, pois eles reconheceram a ausência de referenciais teóricos-práticos nos cursos que frequentaram que pudessem ajudá-los a enfrentar a complexidade da docência e construir saberes pedagógicos necessários ao seu trabalho como docente.

Ficou perceptível nos relatos dos professores que suas reflexões extrapolaram as questões referentes à sala de aula. Envolveram reflexões pessoais sobre o seu mundo vivido, ressaltando então a necessidade de considerar e compreender o professor nas suas dimensões pessoal e profissional, de forma que uma não possa ser dissociada da outra.

Num esforço de síntese da pesquisa realizada, tanto das questões teóricas como dos resultados da empiria, apontamos que:

- A formação nos cursos de *stricto sensu* podem constituir-se em uma iniciativa individual de formação e de busca de saberes pedagógicos, no

período em que estão na condição de alunos e participam das atividades de docência com seus orientadores, sendo a oportunidade para inserirem-se em situações ligadas ao ensino. Nesse caso, embora não tenha aparecido de forma explícita, foi possível perceber que a formação que os sujeitos entrevistados tiveram na Pós-Graduação se apresentou como uma possibilidade para a problematização das questões que envolvem a sala de aula.

- A pesquisa é utilizada em suas aulas como exemplo para os conteúdos que são ministrados e não como relação de parceria e/ou protagonismo dos alunos para a construção do conhecimento. A atitude de indagação por parte do aluno não foi citada como condição importante na pesquisa.

- Poucas vezes os entrevistados conseguiram expressar que fazem relação entre os conhecimentos da pesquisa e os conhecimentos necessários para ensinar.

- Para ensinar consideram que o professor deve ter habilidade, deve provocar inquietação no aluno, deve despertar interesse pela pesquisa, proporcionando a construção do conhecimento e ensinar partindo do erro. Assinalaram a importância de ter domínio do conteúdo. Desse modo, a docência no ensino superior exige dos professores competências e habilidades específicas que não se restringem a titulação. Exige, pois, o domínio de conhecimentos do campo disciplinar especializado, somado a postura crítica para questionar e para construir outros conhecimentos, fornecendo condições para que ocorram os processos de aprendizagem.

- Existe uma preocupação do professor com relação à formação profissional que está proporcionando, no sentido de possibilitar condições aos futuros profissionais de serem capazes de analisar, criticar, refletir de uma forma organizada sobre suas ações. Assim, a função ensinar, para nossos interlocutores ultrapassa os limites da transmissão de informações.

- A docência no Ensino Superior exige um profissional dinâmico, que esteja em constante busca de informações, uma vez que sua atuação nunca é estática e permanente. Exige ainda o domínio no uso das tecnologias como uma nova maneira de expressar o pensamento. Estimular que os alunos

explorem as atuais tecnologias de informação e comunicação é condição importante para a docência. Delinear os estudos dos alunos em sua disciplina de modo que consigam analisar os fenômenos sob diferentes pontos de vista, associando as diversas disciplinas curriculares, para possibilitar uma visão integrada das informações.

- Em sala de aula se pressupõe a necessidade da presença de um professor que trabalhe de uma forma que relacione os conteúdos ensinados com os conhecimentos apropriados pelos alunos para que possam compreender, refletir e atuar em sociedade.

- Os docentes inicialmente identificam-se com a profissão de origem e que posteriormente no contato com o coletivo vão se constituindo professor.

- Em alguns momentos foi possível identificar um isolamento, um individualismo, onde cada professor se responsabiliza pelo processo de aprendizagem de seus alunos. Essa situação demonstra a necessidade de parceria por parte dos docentes para que as aulas sejam discutidas e planejadas em conjunto.

- Existe resistência de alguns professores em relação ao que é novo, talvez esse comportamento possa também explicar a tendência ao isolamento.

- Muitas das atividades que extrapolam a sala de aula se dão em função da cobrança dos órgãos de fomento, caracterizando a ideia de que o professor está sobrecarregado de trabalho.

- Não existe uma clara política institucional em relação à formação pedagógica. Os entrevistados expressaram ser fundamental um processo de formação inicial visando preparar profissionais para o exercício da docência. No entanto, da maneira como acontece em alguns programas de formação para professores em Estágio Probatório não conseguem alcançar a expressiva importância que deveria ter. Desse modo, demonstram a necessidade de contar com espaços para discutir o trabalho docente, que poderiam contribuir no levantamento e análise de possibilidades para o enfrentamento de dificuldades.

- Existe a consciência de que as ausências de determinados saberes pedagógicos são características no universo formativo do profissional liberal que assume a docência. Salientaram que é necessário reforçar as dimensões

pedagógicas da docência para apropriá-las às condições diversificadas dos estudantes.

De acordo com a investigação que nos propusemos, podemos observar que a docência universitária é uma profissão que se realiza nas relações, através da interação humana, requer conhecimento amplo, científico, cultural, técnico, didático e pedagógico, dentre outros. Assim, fica evidenciado que a docência está sempre em construção, em evolução e que, historicamente, não houve o desenvolvimento de políticas que pensassem a formação do docente para o ensino superior, como também de atualmente ainda não existir clareza neste sentido, o próprio professor sente-se responsabilizado pela sua formação e atualização profissional, buscando individualmente participar de atividades que contribuam com a sua atuação docente.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. das G. C. Ensinar, Aprender, Apreender e Processos de Ensino. In: ANASTASIOU, L. das G. C. (Org.); ALVES, L. P. **Processos de ensino na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula 7. ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2007.

ANASTASIOU L. G. C. **Temas e Textos da Educação Superior**. Papirus, Campinas. Brasil. 2001.

BARDIN, L. **Análise do discurso**. Lisboa. Edições 70, 1979.

BOLZAN, D. P. V. A construção do conhecimento pedagógico compartilhado: reflexões sobre o papel do professor universitário. In: **Anais da V ANPEd Sul**, Curitiba/PR, 2004. p. 1-15.

BOLZAN, D. P. V Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005. (Série Prática Pedagógica). p. 11-25.

BOLZAN, D. P. V. **Formação de professores**: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BRASIL. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996: **Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2011.

CASTANHO, S., CASTANHO, M. E. L. M. A. **O que há de novo na educação superior**: do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas, São Paulo: Papirus. 2000.

CHAUÍ, M. de S. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. n. 24. Rio de Janeiro set./dez. 2003, p. 5-15.

COCEPE. **Resolução nº 16 de 22 de outubro de 2009**. Disponível em: <http://prg.ufpel.edu.br/documentos/Resolucao_COCEPE_16_221009.pdf>. Acesso em: 21 out. 2011.

CUNHA, M. I. Aportes teóricos e reflexões da prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários. In: Masetto, M. (Org.). **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papirus, 2000. p 27-38.

CUNHA, M. I **Diferentes Olhares Sobre as Práticas Pedagógicas no Ensino Superior**: a docência e sua formação. Educação: n. 3 (54) p. 525-536, Porto Alegre, Set/Dez 2004.

CUNHA, M. I.; ISAIAS, S. Formação do docente universitário. In: In: MOROSINI, M. C., et al. **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003. p. 370-375.

CUNHA, M. I (Org). **Formatos avaliativos e concepção de docência**. Campinas/SP: Autores associados, 2005.

CUNHA, M B. Metodologias para estudo dos usuários de informação científica e tecnológica. **Rev. Bibliotecon. de Brasília**. Brasília, v. 10, n. 2, p. 5-19, jun./dez. 1982.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. 15 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

CUNHA, M. I. **O professor universitário na transição dos paradigmas**. Araraquara/SP, JM Editora, 1997.

CUNHA, M. I. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. In: **EDUCAÇÃO UNISINOS**. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, n.3, v. 12, p.182-186, set./dez. 2008.

CUNHA, M. I. Verbete. In: CUNHA, M. I. ; ISAIA, S. A. Professor da Educação Superior. In: MOROSINI, Marília (Ed.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**: glossário. Brasília, v. 2, 2006. p. 351. HUBERMAN, M. La vie des enseignants. Évolution et.

CUNHA, M. I. (org) **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Porto Editora: Porto, 1997.

DUBAR. **Crise das identidades**. A interpretação de uma mutação. Edições Afrontamento: Porto, 2006.

ENGUITA, M. F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a problematização. **Revista Teoria e Educação**. Dossiê: Interpretando o trabalho docente, n. 4, p. 41-61, 1991.

ESTEVES, J. M. Mudanças sociais e funções docentes. In: NÓVOA, A. **Profissão Professor**. 2. ed. Lisboa, Porto Editora, 1992.

FERNANDES, C. M. B. Formação do professor universitário: tarefa de quem? In MASETTO, M. T. (Org.) **Docência na universidade**. Campinas: Papyrus, 1998, p. 95-112.

FERRY, G. **Pedagogia de la formación**. 1 ed. 1. reimp. Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 46. Ed.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GARCIA, M. M.; HYPÓLITO, Á. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 3, n. 1. São Paulo, FE/USP, 2005. p. 45-56.

GIL, A.C. **Metodologia de Ensino superior**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GRILLO, M. C. Identidade profissional docente. In: **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário**, v. 2. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

ISAIA, S. M. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOF, D.; SAVEGNANI, P. **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. v.5. p.63-84. (Coleção Educação Superior em Debate).

ISAIA, S. M. de A. Formação do Professor do ensino superior. Tramas e tessitura. In: MOROSINI, M. C., et al. **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003. p. 241-251.

ISAIA, S. M. de A. O professor do ensino superior: no entrelaçamento da trajetória pessoal com a profissional. In: **Anais do I Seminário Internacional: Pessoa Adulta, Saúde e Educação**. Porto Alegre: PUCRS, 2005.

LIBÂNEO, J. C. A didática e as tendências pedagógicas. **Revista Idéias**. São Paulo, FDE, 11. 1991, p. 28-38.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 67)

LUCARELLI, E. Um desafio institucional: inovação e formação pedagógica do docente universitário. In: Castanho, S., Castanho, M. E. (Orgs.) **O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora**. 2 ed. Campinas: Papirus, 2000. P. 61-73.

MARCELO GARCÍA, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, 08, p. 7-22. 2009. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>. Acesso em 12 out. 2011.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora. 1999.

MASETTO, M. T. (Org.). **Docência na Universidade**. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2009.

MASETTO, M. **Professor Universitário: um profissional da educação na atividade docente**. In: MASETTO, M.(Org.). **Docência na Universidade**. Campinas: Papirus, 1998

MINAYO, M. C. S. (Org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 25 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MOROSINI, M. C. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Professor do ensino superior**: identidade, docência e formação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. p. 11-20.

MOROSINI, M. C. Pedagogia universitária e campo de conhecimento: RIES - Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação. In: MOROSINI, M. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003. p. 219-228.

NÓVOA, A. Entrevista. **Revista Pátio**, v. VII, n. 27, p. 25-28, ago./out. 2003.

PACHANE, G. G. Teoria e prática na formação pedagógica do professor universitário: elementos para discussão. In: **Publ. UEPG**, n.13, v. 1, p. 13-24, jun. 2005.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. Ensino para a compreensão. In: GIMENO SACRISTÁN, J. ; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução de Ermani F. F. R. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. v. 1. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores** - saberes da docência e identidade do professor. Nuances, v. III, Presidente Prudente, 1997 p. 05 -14.

PIMENTEL, M. G. **O professor em construção**. Campinas: Papirus, 1993.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. Porto (PT): Afrontamento: 1999.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo, Cortez, 2000.

SANTOS, B. S. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos**

professores. 4 ed. Campinas, SP: Papirus, 2005b.. (Série Prática Pedagógica). P.11- 25.

SELBACH, P. **Desafios da prática pedagógica universitária face a reestruturação curricular:** um estudo com professores do Curso de Enfermagem. São Luis/MA: EDUFMA, 2009.

SICA, C. M. S. **Ensinar física dos conhecimentos que os alunos explicitam:** desafios e limites de uma prática pedagógica. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

SOARES AMORA, A. **Minidicionário da Língua Portuguesa** - Nova ortografia - 18ª ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes. 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. **Projeto Político Pedagógico da Universidade Federal de Pelotas.** Pelotas, UFPEL: 2005. Disponível em: <<http://www.ufpel.edu.br>>. Acesso em: 12 set. 2011.

VEIGA, I. P. **A prática pedagógica do professor de Didática** Campinas: Papirus, 2004.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Lições de Didática.** Campinas, 3 ed. São Paulo: Papirus, 2007.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário:** seu cenário e seus protagonistas. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artemed, 2004.

ZANCHET, B.; GHIGGI, M. O espaço da pós-graduação em educação: uma possibilidade de formação do docente da educação superior. In: **Educação e Contemporaneidade.** Revista da FAEEBA. v.17, n. 30 - jul-dez 2008. p. 173-184.

WONGTSCHOWSKI, P. **Indústria Química** - Riscos e Oportunidades. São Paulo: Edgard Blucher: 2 ed. 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LINHA DE PESQUISA: Formação de professores, ensino, processos e práticas educativas

Trabalho: Professores do Ensino Superior: discutindo as necessidades de formação pedagógica

Pesquisadora: Leidne Sylse S. de Mello Carreño

Orientadora: Beatriz Maria B. Atrib Zanchet

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO¹⁵

Eu,....., confirmo que fui esclarecido (a), sem qualquer constrangimento, sobre os objetivos da pesquisa acima referida bem como minha forma de participação. As interações serão gravadas em áudio, e posteriormente serão transcritas. A participação no estudo não acarretará em nenhum tipo de risco ou gasto financeiro. O anonimato de todas as pessoas que participarão da pesquisa será preservado, assim como as menções a pessoas ou Instituições durante as entrevistas/questionários. A participação nesta pesquisa é voluntária, e o afastamento da pesquisa não acarretará qualquer risco ou penalidade. Em caso de dúvidas relacionadas ao estudo, o/a participante poderá contatar com a mestranda Leidne Sylse de Mello Carreño pelo telefone: (53) 33027665 ou por e-mail: leidne@gmail.com.

CONCORDÂNCIA EM PARTICIPAR

Eu, _____,
concordo em participar do estudo descrito.

Assinatura do/a Professor: _____ Data: _____

¹⁵ Instrumento elaborado por Leidne Sylse S. de Mello Carreño.

APÊNDICE 2 - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM PROFESSORES DO CURSO DE ARQUITETURA E URBANISMO E CURSO DE ODONTOLOGIA DA UFPEL



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, ENSINO PROCESSOS E PRÁTICAS EDUCATIVAS

Trabalho: PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR: Discutindo as necessidades de formação pedagógica

Pesquisadora: Leidne Sylse Souza de Mello Carreño

Orientadora: Prof^a. Dra. Beatriz Maria B. Atrib Zanchet

ROTEIRO DA ENTREVISTA¹⁶

1. A formação nos cursos de mestrado e/ou doutorado contribuiu para a melhoria das tuas atividades como docente? Por quê?
2. Diante dos desafios impostos pelas mudanças sociais, consideras tua formação suficiente para atuação como professor do Ensino Superior? Por quê?
3. O que tu consideras importante para ensinar?
4. O que tu apontarias como necessário para ser professor?
5. Tu tens percebido iniciativas de formação que se preocupa com o “fazer” do professor?

¹⁶ Instrumento elaborado por Leidne Sylse S. de Mello Carreño.