

**UNIVERSIDADE PRESIDENTE ANTÔNIO CARLOS – UNIPAC
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO E SOCIEDADE**

FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

ELIANE ABDO BARRETO

**Barbacena/MG,
2008**

**UNIVERSIDADE PRESIDENTE ANTÔNIO CARLOS – UNIPAC
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO E SOCIEDADE**

FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Sociedade da Universidade Presidente Antônio Carlos – UNIPAC - como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da professora Dra. Marília Araújo Lima Pimentel.

ELIANE ABDO BARRETO

**Barbacena/MG,
2008**

Eliane Abdo Barreto

FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação e Sociedade da Universidade Presidente Antônio Carlos – UNIPAC.

Área de concentração: Educação e Sociedade.

Linha de Pesquisa: Formação Docente, Educação, Tecnologia.

Banca Examinadora:

Profa.Dra. Marília Araújo Lima Pimentel – UNIPAC/MG
Orientadora Presidente

Profa. Dra. Regina Coeli Barbosa Pereira – UFJF/MG
Examinador

Prof. Dr. Sebastião Rogério Góes Moreira – UNIPAC/MG
Examinador

Profa. Dra. Maria Inês Salgado de Souza – PUC/MG
Examinador/Suplente

Profa. Dra. Maria Bellini – UNIPAC/MG
Examinadora/Suplente

**Barbacena/MG,
2008**

Dedicatória

Ao Antonio Carlos, meu marido, o principal responsável por essa conquista, pois foi quem abriu o caminho para que aqui eu pudesse chegar.

Agradecimentos

A Deus que em todos os momentos esteve presente no meu coração não deixando desanimar, enchendo-me de esperança e confiança para conquistar meu ideal.

Minhas filhas Alexandra, Nara e Isabela pelo amor, incentivo e compreensão. À Alexandra que me ensinou os primeiros passos do meu projeto.

Aos meus pais Nara e Edamir (*in memoriam*) que me ensinaram a nunca desanimar diante dos obstáculos da vida.

Aos meus amigos e professores da Faculdade de Bicas que muito contribuíram para esta conquista, em especial à Rita, Naide e Maria Luiza com as quais iniciamos essa realização.

Ao Marcos meu amigo, sempre presente atendendo minhas solicitações.

À Marília que além de orientadora foi amiga, compreensiva e incentivadora.

Aos colegas mestrando, professores e funcionários da secretaria do Programa de Mestrado em Educação e Sociedade da UNIPAC pela amizade, empenho e contribuição à minha formação.

Amaline e Maria Luiza, que fizeram parte do meu dia a dia de mestrandia dividindo problemas, viagens, maratonas de estudo e alegrias cotidianas.

Enfim a todos que direta ou indiretamente contribuíram para esta realização.

Sumário

LISTA DE QUADROS.....	06
LISTA DE ANEXOS.....	07
LISTA DE SIGLAS.....	08
RESUMO.....	09
ABSTRACT.....	10
1 INTRODUÇÃO.....	11
2 UNIVERSIDADE.....	17
2.1 Ensino Superior no Brasil.....	18
2.2 Concepções e modelos da universidade no Brasil.....	23
2.3 A universidade nos paradigmas da modernidade e pós modernidade.....	26
2.4 A universidade no paradigma contemporâneo.....	36
3 FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO DOCENTE DE ENSINO SUPERIOR.....	41
3.1 O docente superior e sua formação na contemporaneidade.....	41
3.2 Discutindo sobre formação docente superior:tendências atuais.....	48
3.3 Discutindo a docência para bacharéis.....	60
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	70
4.1 Instituição pesquisada.....	70
4.2 Os docentes superiores como sujeitos da pesquisa.....	70
4.3 Abordagem da pesquisa.....	72
4.4 Coleta de dados.....	77
5 ANÁLISE DOS DADOS e DISCUSSÃO.....	79
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
REFERÊNCIAS.....	109
ANEXOS.....	118

Lista de Quadros

Quadro 1: A constituição dos saberes dos professores.....	68
Quadro 2: Distribuição dos docentes pesquisados no curso de administração.....	71
Quadro 3: Sujeitos Pesquisados.....	72
Quadro 4: Das categorias.....	92

Lista de Anexos

Anexo I: Pedido de Autorização para Realização da Pesquisa.....	120
Anexo II: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	123
Anexo III: Termo de Consentimento do Comitê de Ética.....	124
Anexo IV: Questionário dos Professores.....	133
Anexo V: Roteiro da Entrevista.....	128
Anexo VI: Transcrição dos Dados Coletados do Questionário.....	130
Anexo VII: Transcrição dos Dados Coletados da Entrevista.....	138

Listas de Siglas

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

IES – Instituto de Ensino Superior

ISEB – Instituto Superior de Educação de Bicas

FCGB – Faculdade de Ciências Gerencias de Bicas

RESUMO

A formação do docente de ensino superior vem sendo motivo de discussão no contexto educacional, visto que há uma identidade do professor de terceiro grau – aquele que traz consigo uma bagagem de conhecimentos específicos e instrumentais, bastando transmiti-los para seu aluno. Ao tomar por premissa a necessidade da formação pedagógica para os docentes bacharéis e partindo da hipótese de que os mesmos não receberam a formação didático-pedagógica necessária ao exercício da prática cotidiana, este estudo teve como objetivo investigar a importância da formação didático-pedagógica dos profissionais docentes bacharelados, que atuam no Ensino Superior. O trabalho buscou identificar na opinião dos professores as oportunidades de educação continuada oferecida pela instituição onde exercem sua prática docente; detectar as dificuldades encontradas em sala de aula no exercício da profissão docente; analisar se essas dificuldades decorrem ou não da ausência de formação pedagógica. No processo de investigação utilizou-se como referência a abordagem qualitativa, por acreditar que esta abordagem permite um melhor entendimento dos fenômenos que ocorrem na formação do docente superior, mediante categorias de análise constituídas com base nas respostas emitidas pelos próprios docentes. A preocupação central foi compreender e interpretar os fenômenos estudados, considerando o significado que os professores dão às suas práticas e percursos de formação. Foram utilizados como instrumento de investigação o questionário e entrevista semi-estruturada com professores bacharéis do curso de Administração da Faculdade de Ciências Gerenciais de Bicas. Para análise dos dados empreendemos a análise de conteúdo, seguindo as indicações de Bardin (1997), com o objetivo de extrair as significações, representações, crenças e valores dos entrevistados ampliando assim, a descrição dos componentes que fazem parte deste estudo. As categorias de análise foram criadas, a partir da possibilidade de agrupar assuntos que, consolidados, levaram a unidade de significado que se mostravam relevantes para a compreensão do fenômeno da pesquisa e foram estabelecidas a priori: formação pedagógica, formação continuada e características necessárias ao professor na sociedade para o exercício da docência. O resultado das análises demonstra que os docentes pesquisados não possuem formação didático-pedagógica, no entanto, têm uma preocupação com sua formação e atuação em sala de aula reconhecendo à necessidade da formação continuada sendo esta a alternativa mais concreta para proporcionar avanços no desenvolvimento profissional dos docentes bacharéis. O estudo evidenciou também que a formação didático-pedagógica dos docentes é realizada com apoio da instituição quando não mesmo no ambiente institucional, demonstrando que os docentes em prol da defesa de uma educação superior acreditam numa atuação docente qualificada, comprometida com a formação de um profissional ético e consciente de seu papel na sociedade. Julga-se necessário refletir a questão da formação docente superior, como um processo de formação continuada, seja através de um programa que priorize os interesses do grupo, considerando a formação inicial dos professores, suas expectativas, necessidades, de forma reflexiva e dialética.

PALAVRAS-CHAVE: formação docente; ensino superior; docência superior

ABSTRACT

The formation of teaching in the higher education will be the reason of discussion in the educational context, since there is an identity about the third grade teacher that which bring with them a baggage with specific know and instrumental enough to teaching for your students. When taking for premise the need of pedagogical knowledge to the professional teacher and go to the hypothesis which that doesn't receiver the formation educational necessary to this exercise in the day practice, the objective of this work has the subject to research the importance of the formation educational of the professional teacher which teaching in the higher education in the class. This work look for identifying the teacher opinion about opportunity the continuous education give to the institution when they work with docent practice; find the difficulties in the classroom while as a teacher; analyze if this difficulties begin or no that the absence pedagogical knowledge. In this process of research the approach qualitative to believe this approach let a best understand about the phenomenon that occur, in the formation to superior teacher, with which the answers for this teachers the central was the comprehension and interpretation this phenomenon, consider the stone which the teacher give to your practices and formation. This questions and interview to teachers of administration course to "Faculdade de Ciências Gerenciais de Bicas". To this analyzes the contents follow the indication of Bardin (1997) with the purpose to extract the meaning, representation, belief and values about the interviewer extend this way, the description about the people who do party of this study. That category of analyzes was created, to possibility to get into this subject that finished, they have go the unit of mean which to show this for the comprehension about the phenomenon for the reaches and was stabilized first: pedagogical education, continuous formation and necessary characteristic for this teacher in a society to this worker, difficult educational find in the professional day, conception about the student's learning and capacity educational. This analysis with answers show that the works didn't have the educational formation but all have a preoccupation with the formation and performed in the class and recognize the necessity of the continuous formation and this the alternative more concrete to give steps in the development professional for this teachers. This study give obvious that the educational of he teacher is realized with the help of institution or in the place, show that the teachers in favor of a higher education they believed in a quality education prom with the formation in a professional ethical and conscious of your leading in this society. It's necessary reflect the questions about the formation to the teaching the higher education in a process or continuous formation in the program which priority the interest of the group, consider the first formation of the teachers your expectation necessity the reflective way and dialect.

Key words: formation educational; higher education; the superior education

1 INTRODUÇÃO

A realização desta pesquisa se coloca dentro da linha de preocupação com a questão que atualmente vem se configurando como de relevância: A Formação do Docente de Ensino Superior.

As profundas transformações que o mundo vem sofrendo nas últimas décadas, bem como da globalização, dos avanços da tecnologia de informação e comunicação chegamos ao século XXI incertos e inseguros, pois o que é considerado correto ou normal em um contexto social, não é adequado a outros contextos. Para sobreviver nestas diversas formas de vida e de maneiras de fazer, devem-se filtrar as informações continuamente, e acompanhar as mudanças incessantes.

Estudiosos da Educação, como Libâneo et al (2003), consideram que os acontecimentos do mundo atual afetam a educação escolar de várias maneiras;

- exigem novo tipo de trabalhador, ou seja, mais flexível e polivalente, o que provoca certa valorização da educação formadora de novas habilidades cognitivas e de competências sociais e pessoais;
- levam o capitalismo a estabelecer para a escola, finalidades mais compatíveis com os interesses do mercado;
- modificam os objetivos e as prioridades da escola;
- produzem modificações nos interesses, nas necessidades e nos valores escolares;
- forçam a escola a mudar suas práticas devido ao avanço tecnológico nos meios de comunicação e da introdução da informática;
- induzem alteração na atitude do professor e no trabalho docente, uma vez que os meios de comunicação e os demais recursos tecnológicos são muito motivadores.

Nesse novo contexto a escola precisa ser um lugar organizador de espaços de formação, com a função mais formativa do que informativa.

Para Morin (2002) urge a necessidade de pensar a educação numa perspectiva “complexa”, isto é, provocar a reflexão da educação pautada na consciência da complexidade presente em toda a realidade, onde “tudo se liga a

tudo”. No “aprender a aprender” é que o educador transforma sua ação numa prática pedagógica transformadora.

O pensamento complexo é responsável pela ampliação do saber, caso seja fragmentado, reducionista, suas ações terão o mesmo rumo, tornando o conhecimento cada vez mais simplificador.

Morin (2002), também nos alerta para dimensões mais amplas da educação no futuro, já presente. Não mais podemos reduzir o processo educativo à dimensão de formação de cidadãos e mão de obra qualificada para as necessidades de “mercado”. Torna-se necessário adquirir nova postura diante dos exageros da “sociedade do conhecimento”, propõe uma revisão pedagógica que situe a importância da educação na totalidade dos desafios e incertezas deste nosso tempo.

Tendo a educação a função de preparar o homem a desafiar as constantes mudanças no mundo globalizado devido às exigências quanto ao modo de trabalhar, a formação dos professores torna-se cada vez maior. Neste sentido surge a preocupação com a atuação do docente superior, um educador que se propõe a educar novos cidadãos / profissionais, que irão interferir diretamente na sociedade.

O interesse pelo estudo, parte no primeiro momento de minha experiência profissional em instituição de ensino superior onde enfrento um grande desafio: a sala de aula.

Partindo da premissa que na pesquisa de abordagem qualitativa, a interpretação de dados é influenciada pela experiência de vida do pesquisador, julgamos que seja importante relatar tais experiências para situar o leitor na minha trajetória acadêmica e profissional.

No ano de 1975, no Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, iniciamos o curso de Psicologia no qual, proporcionou-me condição para a proximidade, relação e maior compreensão com as outras pessoas. Simultaneamente, na metade do curso superior minha vida acadêmica voltou o “olhar” para a educação, quando ingressei no Colégio Souza Ramos em minha cidade natal, para ministrar aulas de Psicologia da Educação no Curso Normal Secundário. Tal experiência contribuiu para que graduássemos em Psicologia: Bacharelado e Licenciatura. Continuei ministrando as aulas, mesmo depois de formada por um período de dois anos.

Neste cotidiano, muitas discussões sobre a formação do professor e a forma de abordar o conteúdo foram surgindo, fazendo com que começássemos a refletir

sobre duas grandes questões: os cursos de formação do professor e a atualização permanente desse profissional.

Infelizmente, com o fechamento das escolas de curso normal secundário, na sua grande maioria, retornei apenas à atividade de Formação do Psicólogo. Mesmo assim participei de grupos de estudos onde continuava mantendo acesa a chama do gosto e prazer pela educação.

No ano de 2003, a oportunidade surge de forma espontânea com a abertura em minha cidade natal do Instituto Superior de Educação de Bicas (ISEB), com curso Normal Superior e Pedagogia.

No primeiro momento assumimos a direção do ISEB, uma experiência nova e desafiante para quem estava afastada da educação e nunca havia experimentado tal função.

O “olhar” para a educação se expandiu, permitindo-nos então enxergar com uma visão mais coerente, sensata e crítica a formação do professor, em especial o docente superior.

Desta forma, motivada pela circunstância, buscamos a especialização em Didática do Ensino Superior o que contribuiu para que pudéssemos perceber a importância de um profissional que saiba definir objetivos de ensino, selecionar conteúdos, escolher estratégias mais adequadas e promover uma avaliação comprometida com a aprendizagem. Em outras palavras, a importância de um professor que detenha conhecimentos e habilidades relacionadas à didática, especificamente à Didática do Ensino Superior.

Após conclusão do curso de especialização, foi aceito o desafio de enfrentar a sala de aula. Agora como professora de Instituição de Ensino Superior, a motivação para discutir a formação do professor superior foi revigorada.

No diálogo com colegas e em reuniões pedagógicas, íamos percebendo ponderações quanto à atuação do professor de terceiro grau referente ao processo ensino-aprendizagem e críticas quanto à “falta de didática”.

Em 2004, assumimos também a direção da Faculdade de Ciências Gerenciais de Bicas, com o curso de Administração, enfatizando ainda mais a discussão da formação docente, visto que neste curso são requisitados para salas de aulas profissionais apenas com título de bom profissional que, segundo o senso comum acredita para ser bom professor basta ter domínio do conteúdo a ser ministrado e repassá-lo ao aluno.

Trabalhando neste curso o debate sobre formação docente superior foi alcançando dimensões surpreendentes que acabaram por levar-me a leituras acadêmicas sobre a importância e necessidade da formação docente superior, como também a buscar o curso de Mestrado em “Mestrado em Educação e Sociedade” na Universidade Presidente Antonio Carlos aonde venho ampliando meus conhecimentos acerca da problemática do processo de formação docentes superior e sua relação com o processo ensino-aprendizagem.

Os estudos realizados nas disciplinas oferecidas neste curso evidenciam que a preocupação com a qualidade do ensino deve estar presente na pauta de discussão de educadores, e que a formação docente é imprescindível para elevação da qualidade deste ensino. Pimenta e Anastasiou (2005) acreditam que o grau de qualificação sempre foi visto como fator-chave no fomento da qualidade em qualquer profissão.

Além da justificativa pessoal, quando manifesto o interesse particular em desenvolver a pesquisa “Formação Docente Superior”, o que se observa hoje é que o processo educacional muitas vezes é dificultado pelas situações geradas por professores com formação apenas no Bacharelado. São profissionais que sabem solucionar com segurança e eficiência os problemas inerentes à sua profissão, têm reconhecimento social como profissionais, mas em decorrência do crescimento sem precedentes das instituições privadas de ensino superior uma grande gama destes profissionais está ministrando aulas neste nível de ensino. Porém ao sair do mundo profissional para lidar com a sala de aula, muitos enfrentam inúmeras dificuldades nas questões ligadas à docência, especialmente a comunicação didático-pedagógica.

Porém, não devemos responsabilizar os docentes por não terem recebido esta formação na graduação, pois há ausência de respaldo legal que garanta a formação pedagógica do docente superior e, em muitos casos não são proporcionados a esses profissionais momentos de reflexão e capacitação permanente, apenas são evidenciados momentos de discussões teóricas sobre temas pertinentes ao assunto, participação em congressos, seminários entre outros.

Com objetivo de prover soluções para estes desafios, a UNESCO em Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI, de 1998, vem demonstrar na atualidade o debate sobre competência pedagógica e a docência universitária, onde devem ser estabelecidas políticas claras relativas docência

superior; e que atualmente os professores devem estar ocupados, sobretudo em ensinar seus estudantes a aprender e tomar iniciativas, ao invés de serem unicamente fonte de conhecimento. Devem ser tomadas providências adequadas para pesquisar, atualizar e melhorar as habilidades pedagógicas, por meio de programas apropriados de desenvolvimento de pessoal, estimulando a inovação constante dos currículos e dos métodos de ensino-aprendizagem (UNESCO, 1999, p. 28).

Diante dessas questões que permeiam a formação do docente bacharel, acredita-se que este estudo possa contribuir para a reflexão em torno da formação pedagógica do docente superior necessária ao exercício da profissão. A intenção é produzir novos conhecimentos e apresentar algumas propostas para a formação do docente bacharel, em prol da melhoria da qualidade do ensino superior.

Partindo da hipótese de que os docentes bacharéis não receberam a formação didático-pedagógica necessária ao exercício da prática cotidiana, este estudo teve como objetivo geral investigar a importância da formação didático-pedagógica dos profissionais docentes bacharelados, que atuam no Ensino Superior e como objetivos específicos identificar na opinião dos professores as oportunidades de educação continuada oferecida pela instituição onde exerce sua prática docente; detectar na opinião dos mesmos as dificuldades encontradas em sala de aula para no exercício da profissão docente; analisar se essas dificuldades decorrem ou não da ausência de formação pedagógica de acordo com os professores.

Nesta pesquisa de natureza qualitativa, foram utilizados como instrumento de investigação o questionário e entrevista semi-estruturada. Para análise dos dados empreendemos a análise de conteúdo, seguindo as indicações de Bardin (1997), com o objetivo de extrair as significações, representações, crenças e valores dos entrevistados ampliando assim, a descrição dos componentes que fazem parte deste estudo. As categorias de análise foram estabelecidas a priori: formação pedagógica, formação continuada e características necessárias ao professor na sociedade contemporânea, sendo estas divididas em subcategorias: a) concepção acerca da formação pedagógica, b) Importância dada à formação pedagógica para o exercício da docência, c) dificuldades didático-pedagógicas encontradas no cotidiano profissional, d) concepção do aprendizado do aluno, e) capacitação pedagógica.

Frente ao exposto, o presente trabalho está estruturado em cinco capítulos. No Capítulo 1, intitulado “Universidade”, consiste no referencial teórico,

composto pela periodização, que corresponde em linhas gerais, à historiografia brasileira corrente mostrando a evolução política da educação de ensino superior em diferentes períodos da História. O segundo capítulo “Formação Pedagógica do Docente de Ensino Superior”, apresenta através da bibliografia referente questões que tratam da formação pedagógica do docente superior e sua importância para a prática docente. O terceiro Capítulo “Procedimentos Metodológicos” foi abordado o caminho percorrido para a realização da pesquisa, como também uma breve caracterização da instituição pesquisada, características dos participantes, instrumentos de pesquisa e relato dos procedimentos adotados. No quarto Capítulo “Análise e Discussão dos Dados”, o qual apresenta e analisa os dados e informações coletadas por intermédio de questionário e entrevista sobre o que pensam os docentes de ensino superior, sobre a formação pedagógica, tendo como referência as discussões teóricas descritas no segundo capítulo. Por último as Considerações Finais, onde foram apontadas as conclusões e recomendações a que chegamos.

2 Universidade

A universidade nasceu há oito séculos e meio, devido os mosteiros medievais perderem a sintonia com o ritmo e o tipo de conhecimento que vinham surgindo no mundo e ao seu redor. Por serem murados, esses mosteiros não foram capazes de atrair esse mundo externo para dentro de suas preocupações e de seus métodos de trabalho. Prisoneiros de dogmas, defensores da fé, intérpretes de textos, os mosteiros foram insensíveis à necessidade de incorporar os saltos do pensamento da época. Muitas vezes, eles preferiram retornar ao pensamento clássico grego, que havia sido interrompido alguns séculos antes (BUARQUE, 2003).

A universidade foi instituída na Europa por volta do século XII visando atender determinadas urgências como formar exercícios de atividades na Igreja, na área do Direito e da Medicina e, mais tarde, em outras áreas. Sua busca pela sintonia com a sociedade instituidora foi se engrandecendo, elucidando sua função social e histórica; ao mesmo tempo, porém, procurava certo distanciamento daquela a fim de exercer sua capacidade crítica. Inicialmente, as práticas voltavam-se para formação (ensino), depois vislumbrou-se o caminho da pesquisa científica, filosófica e artístico-cultural e, mais recentemente, volta-se à participação de desenvolvimento econômico e social (AQUINO e BARRETO, 2006).

Portanto, as universidades surgiram como um espaço para o pensamento livre e vanguardeiro de seu tempo, capaz de atrair e promover jovens que desejam se dedicar às atividades do espírito num padrão diferente da espiritualidade religiosa (BUARQUE, 2003).

A construção de uma universidade moderna, que atinja os mínimos e nobres objetivos de produção e disseminação da ciência, da cultura e da tecnologia, não se completa no curto espaço de tempo. Nos EUA e na Europa, as universidades levaram séculos para se modernizarem.

A universidade no Brasil foi “temporã”, surgindo na primeira metade do século XX, período em que as transformações sociais, políticas e econômicas no país foram fortemente acentuadas pelas sucessivas crises vividas nas últimas décadas.

O mundo está cada vez mais competitivo, forçando nações a buscarem uma transformação. Neste contexto, o papel da universidade é de fundamental

importância. E para que ela possa cumpri-lo deverá ter autonomia suficiente para desenvolver uma identidade sólida e socialmente legitimada.

Esse capítulo tem o intuito de contextualizar o trabalho numa perspectiva histórica, que permita entender a criação do ensino superior e o papel do docente superior no Brasil desde sua origem até aos dias atuais.

2.1 O ensino superior no Brasil

Enquanto a Espanha, já instalava universidades em suas colônias americanas no século XVI, Portugal proibiu que tais instituições fossem criadas no Brasil, com objetivo de impedir que estudantes universitários operassem como coadjuvantes de movimentos independentes, ou seja, que servissem para contestarem a dominação portuguesa, especialmente a partir do século XVIII, quando os ideais do Iluminismo estendiam-se em vários pontos da América.

Em outras palavras, a inexistência de universidade no Brasil era atribuída ao interesse da metrópole lusitana em coibir a formação de uma elite letrada que viesse a contestar a sua dominação. Assim os filhos das famílias abastadas teriam sua formação intelectual na própria metrópole, sendo enviados, principalmente para a Universidade de Coimbra, com concessões de bolsas, enquanto nos estabelecimentos escolares jesuíticos eram oferecidos cursos de Filosofia e Teologia.

De acordo com Teixeira (1998), o número de estudantes brasileiros em Coimbra chegou a 2.500 entre o ano de 1550 e a transmigração da família real. Foram eles que vieram a constituir a elite com que, no século XIX, enfrentamos o problema da independência. Estando os estudantes próximos dos valores europeus, acabavam por reproduzi-los na colônia.

Uma outra vertente explicativa para a relutância de Portugal na criação de universidades “brasileiras” era a visão que tinham das instituições durante o período Moderno. A universidade era vista como instituição medieval atrasada, não participante das grandes inovações tecnológicas e científicas que revolucionaram o mundo, já no século XVII. Ciência e técnica passavam a ser os novos paradigmas da sociedade moderna. A universidade estava, assim, ligada ao classicismo, presa a valores ultrapassados de um período que se pretendia transpor.

Teixeira (1998), diz que, “a universidade estava debruçada sobre a análise do conhecimento existente. E não havia nenhum reflexo dessa universidade sobre a sociedade e, muito menos, sobre a produção. Nem a produção, nem a economia, nem a sociedade dependiam da universidade, antes ela própria, a universidade, delas dependiam”.

Para os portugueses a formação oferecida pelos colégios jesuítas era suficiente, pois a formação em Letras Clássicas contribuía para melhor formação dos homens como também o caráter utilitário da colonização, não lhes interessava em ter universidades em suas áreas de dominação.

Com a transmigração do Estado português para o Brasil, em 1808, surgiu a necessidade de formação de profissionais que atendessem a essa nova situação e, por conseguinte, a exigência da criação de cursos superiores que se responsabilizassem por esta formação, pois a inexistência na antiga colônia de condições estruturais para sediar o Governo do Império Português eram mínimas.

Foram criados, então, cursos e academias destinadas a formar burocratas para o Estado, profissionais aptos à produção de bens simbólicos e, como subproduto, profissionais liberais.

Diante do quadro de insalubridade no Rio de Janeiro, capital de Império português foi criado os primeiros cursos de medicina em novembro de 1808, com as cadeiras de Anatomia no Rio de Janeiro, e Cirúrgica na Bahia, que acabaram por dar origem a Academia Médico Cirúrgica que fora embrião da faculdade de Medicina e Farmácia.

Não só a saúde necessitava de melhorias e maiores cuidados com a população, mas também a nova realidade realizava obras e melhorias urbanas, além da elite militar que zelava pela defesa.

Assim em dezembro de 1808, foi criado a Academia Militar, e nesta formalizado o primeiro curso de Engenharia Civil, em 1857, que originou a Escola Politécnica. Em 1875, a Escola de Minas em Ouro Preto foi criada com intenção do imperador Pedro II de conhecer meios para explorar as riquezas minerais do Brasil.

O primeiro estabelecimento destinado à formação jurídico surge somente após o processo de emancipação política em 1822, com D Pedro I, dada à necessidade de formação dos quadros estatais burocráticos e magistrados servirem aos interesses do Império Brasileiro. O curso jurídico só veio efetivar em 1825. Em 1854, por decreto, os cursos jurídicos foram transformados em faculdade de Direito.

A criação dos cursos superiores no Brasil caracterizava por duas “tendências marcantes: cursos isolados (não universitário) e preocupação basicamente profissionalizante” (RIBEIRO, 1981, p.44).

O modelo universitário inspirador da organização curricular dos cursos oferecidos no Brasil, segundo Darcy Ribeiro em sua obra *A universidade necessária*, foi o padrão francês da universidade napoleônica, não transplantado na totalidade, mas nas suas características de escola autárquica com uma supervalorização das ciências exatas e tecnológicas e a conseqüente desvalorização da filosofia, da teologia e das ciências humanas; com enfoque para cursos voltados para a profissionalização. Não foi transplantado o conteúdo político de instituição centralizadora, de órgão monopolizador da educação geral destinado a unificar culturalmente o país e integrá-lo na civilização industrial emergente.

Assim, fortemente influenciado pelo modelo francês, como na formação de currículos, leitura de livros, Portugal manteve o caráter conservador criando cátedras isoladas de ensino superior, voltada para formação profissional destinada àqueles que exerceriam a profissão, prevalecendo à desvinculação teoria prática, como nos cursos de Medicina, Engenharia, Direito, Agricultura, Artes.

Neste sentido, Azevedo (1976, p. 76), afirma que a “profissionalização do ensino superior, inaugurada por D. João VI, e a fragmentação do ensino consagrada pelo ato institucional deviam marcar tão profundamente, através de mais de um século, a fisionomia característica de nossa educação que se teria de malograr todas as tentativas para alterar o curso da evolução”.

Masetto (2005, p. 10), ao perguntar “como” esses cursos superiores procuravam formar seus profissionais, ele mesmo responde que era “*por um processo de ensino, no qual experiências profissionais e conhecimentos são transmitidos de um professor que sabe para o aluno que não sabe*”. Também o professor era pessoa inicialmente formada pelas universidades européias, profissionais renomados e que com sucesso desempenhavam suas atividades profissionais. Essa situação se fundamenta em uma crença inquestionável “*quem sabe, sabe ensinar*”.

Durante o governo imperial poucos foram os incentivos para expansão do ensino superior, sendo estatal a iniciativa de criação de novos estabelecimentos assim como sua manutenção material. A nomeação dos catedráticos, a decretação dos currículos e nomeação dos diretores ficava a cargo do ministro do Império. A

prosperidade da economia cafeeira não foi capaz de modificar os padrões do ensino superior que representaram pouca importância na lucratividade da nação brasileira.

Vale lembrar que, desde 1821, mesmo antes da nossa emancipação política, José Bonifácio já propunha a criação de uma Universidade no Brasil, a ser localizada em São Paulo com junção de três faculdades; Filosofia, Direito, Medicina.

Em 1823, o assunto é novamente discutido em reunião da Assembléia Constituinte no Rio de Janeiro, porém com a dissolução da Assembléia e a posterior outorga da Constituição de 1824, a continuidade dos trabalhos para implantação da universidade no Brasil é retardada.

A instituição de uma universidade no país fomentou a luta política entre liberais e positivistas, que segundo Cunha (2003), para os primeiros, “a criação de uma universidade no país era vista como importante tarefa no campo educativo. Já os positivistas brasileiros opunham-se violentamente à criação de uma universidade por acreditarem tratar-se de uma instituição irremediavelmente comprometida com o conhecimento metafísico, que a ciência estava destinada a substituir.”

Em 1889, a República foi proclamada por um golpe de Estado, no desfecho de uma conspiração que reuniu liberais, como Rui Barbosa, positivistas, como Benjamin Constant e monarquistas ressentidos, como Marechal Deodoro da Fonseca. A Constituição promulgada em 1891 resultou de conflitos e composições dessas correntes político-ideológico, prevalecendo o federalismo como orientação principal do novo regime, atendendo aos interesses da burguesia cafeeira.

Neste contexto, a multiplicação das faculdades e as mudanças nas condições de ingresso facilitaram sobremaneira o acesso ao ensino superior. Dois fatores independentes contribuíram para tal: aumento da procura de ensino superior decorrente das transformações econômicas, institucionais e o fator ideológico, provocando a luta entre positivistas e liberais pelo “ensino livre”, que foi proposto então pelo professor da Faculdade de Direito de São Paulo, Carlos Leôncio de Carvalho, para reformulação do ensino superior de todo o Império, como também o ensino primário e secundário, alicerçado nos princípios de liberdade de ensino e liberdade de consciência.

Azevedo (1976, p.107), ao fazer uma comparação entre as reformas educacionais ocorridas no período Imperial desde a Reforma Couto Ferraz, o organizador, até as de Leôncio de Carvalho, “o inovador que mais se afastou dos moldes da Universidade de Coimbra...”, afirma que as reformas indicam “influências

transitórias dos gabinetes ministeriais que,...não fizeram mais do que conservar, aperfeiçoando-as, as instituições fundadas por D João VI ou criadas no Primeiro Império, com os cursos jurídicos.”

As reformas educacionais de 1891 criaram condições legais para que as escolas superiores particulares concedessem diplomas de valor equiparado àqueles dados pelas escolas federais. Estabelecimentos particulares receberam o privilégio de realizar exames de Madureza, capazes de permitir aos seus aprovados ingressos nas escolas superiores. Assim, no período que vai da reforma de 1891 até 1910, foram criadas no Brasil 27 escolas superiores.

Em 1911, estas mudanças e mais a multiplicação de escolas fez com que resistências crescessem, determinando outra reforma de ensino conhecida como *Reforma Rivadávia Corrêa*, (Decreto 8.659) que criou o Conselho Superior de Ensino, representando uma vitória das pressões dos positivistas. Por esta Reforma foi criada a Docência Livre, permitindo que os professores lecionassem nas Faculdades, mesmo sem vínculo empregatício. Esta Reforma acabava com o monopólio estatal da concessão de diplomas e títulos, “tirando do Estado o controle sobre a aquisição de privilégios ocupacionais e, portanto, de privilégios político-sociais” (XAVIER, 1994). Esta reforma tinha como objetivo também a contenção de matrículas no ensino superior de candidatos inabilitados. Tal medida ocasionou um retrocesso na evolução do sistema, trazendo resultados desastrosos e novos embates ideológicos.

Com expansão das escolas superiores livres, ou seja, não dependentes do Estado, gerou facilidade de ingresso em cursos superiores, “desvalorizando” os diplomas no mercado. Através da *Reforma Carlos Maxmiliano*, Decreto 11.530, de 1915, resolveu questões relativas à necessidade de expansão controlada do acesso aos privilégios da escolaridade, criando o exame vestibular nas próprias faculdades e estabeleceu a obrigatoriedade do diploma de conclusão do curso secundário para realização dos exames. O número de estudantes que no final do Império registrava-se em torno de 2300, passou a 20 mil no final da Primeira Republica.

Da junção das três instituições, a Faculdade de Medicina, a Escola Politécnica e a Faculdade de Direito, em 1920, no Governo Republicano de Epitácio Pessoa, surgiu a primeira universidade do Brasil: a Universidade do Rio de Janeiro, transformada em Universidade do Brasil em 1937, hoje Universidade Federal do Rio

de Janeiro, a partir da lei de Diretrizes e Bases, Lei n 4020 de 20 de dezembro de 1961.

Em 1924, são criadas a Associação Brasileira de Educação e a Academia Brasileira de Ciências, refletindo na proposta de criação de universidades com conseqüente desenvolvimento de atividades de pesquisa.

Nesta breve retrospectiva histórica; “da origem a criação da universidade no Brasil”, é que as Reformas do Ensino Superior desde seu nascimento até 1930 representaram um pensamento desordenado e isolado, onde o sistema educacional continuava a orientar-se pela herança jesuítica, com ensino intelectualista, alienado da realidade brasileira.

As propostas apresentadas pelas reformas educacionais permaneceram superficiais, embora as modificações no regime político, econômico e nas relações sociais eram significativas.

Este cenário distancia o ensino superior de uma política nacional de educação, com propostas inovadoras que comungam com o que podemos chamar de “espírito universitário”.

2.2 Concepção e Modelos da Universidade no Brasil

Nenhuma instituição com *status* de universidade existiu no período Colonial e nem no Imperial. Na última fala do trono, o imperador Pedro II anunciou o propósito de criar uma universidade no sul e outra ao norte do país. Mas a República retardou a criação de universidades, devido à rejeição dos positivistas a tal instituição.

A Universidade de Manaus foi a primeira a ser criada no país em 1909, quando o ciclo da borracha encontrava-se no auge da prosperidade. O declínio do ciclo da borracha levou a universidade à crise e em 1926 ela se dissolveu em estabelecimentos isolados. Em 1911 a Universidade de São Paulo foi fundada, como também a Universidade do Paraná em 1912, a primeira foi dissolvida devido à inviabilidade financeira e a segunda proibida em funcionar numa cidade com menos de 100 mil habitantes.

Cristóvam Buarque, então Ministro da Educação do Brasil na Conferência Mundial de Educação Superior em Paris 2003 refere-se assim à criação da primeira universidade do Brasil:

A universidade brasileira foi a última a surgir na América Latina e é irônico que ela tenha sido criada para que fosse concedido o título de Doutor Honoris Causa ao rei Leopoldo da Bélgica, em visita ao Brasil, no ano de 1922. Cem anos depois da Independência e trinta depois da Proclamação da República, o Brasil ainda não possuía uma universidade. Ela só foi criada para atender às conveniências de um rei europeu.

A primeira grande universidade brasileira, a USP, nasceu em 1934 e resultou da vontade de intelectuais brasileiros aliados a intelectuais franceses e não mais pela vontade de um rei belga aliado ao servilismo de políticos brasileiros.

A organização da Universidade do Rio de Janeiro como a de Minas Gerais se deu pela aglutinação de vários cursos, surgindo opiniões diversas como críticas a reunião simples e pura de unidades de ensino para criação de universidades, como também condições materiais inexistentes, instalações inadequadas, isolamento entre as faculdades, falta de um espírito comum de saberes.

Os anos 20 são pontuados por uma série de questionamentos sobre o tipo de Universidade criado pelo Governo Federal e, sobretudo, pelo tipo de Universidade que se desejava para o Brasil. Foram anos de profundos embates, com surgimento de novas idéias, renovação de movimentos culturais, sociais e políticos que muito influenciaram a sociedade urbana nos anos posteriores.

Tais opiniões constituíram um conjunto complexo e contraditório que começa a diferenciar-se quando do aparecimento de correntes distintas: a liberal e a autoritária, no pensamento educacional brasileiro, quando a Revolução de 1930, que conduziu Getúlio Vargas ao poder. Modernização era a palavra de ordem nas esferas educacional, social, política, econômica.

A concepção de Educação era viabilizadora deste ideal modernizante, se tornado necessária à disseminação de um tipo específico de universidade com o propósito de formar profissionais que atendessem o momento histórico.

Desta forma a universidade brasileira se viu a frente de solucionar problemas como melhorar as condições de laboratórios, prédios e mais alunos etc. As expectativas do progresso recaíam sobre ela, pela promoção da ciência e aplicação técnica.

As funções da Universidade são apresentadas em três vertentes: pesquisa científica, para formação de profissionais capacitados; formação profissional como

prioridade a ser viabilizada pelo ensino universitário; e por fim disseminar a ciência já adquirida.

A universidade passa, então, a ser identificada como a promotora da formação de jovens que conduziram o Brasil ao sonhado status de nação civilizada, quer pela formação dos futuros dirigentes, quer pela capacitação dos trabalhadores especializados, conhecedores das técnicas e da ciência.

A fundação das universidades brasileiras significou a introdução no sistema de ensino superior;

“Dos estudos de caráter desinteressado, com a criação de uma escola central e integradora, a faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, destinada ao cultivo da totalidade ou universalidade do conhecimento; da pesquisa e dos altos estudos, tanto de caráter desinteressado como de sentido utilitário; da unificação e da integração das diversas escolas, sob a égide da Universidade e à base da faculdade de Filosofia, Ciência e Letras; da autonomia universitária, entendida no caso brasileiro em termos relativos, ou seja, como exercício da faculdade de que passa a dispor a instituição universitária de estabelecer a sua própria lei, isto é, de implantar os seus próprios regulamentos, dentro das normas gerais estabelecidas pela administração pública.” (PILETTI, 2002).

Em janeiro de 1934 foi criada, no estado de São Paulo a Universidade de São Paulo (USP). Impulsionada pela circunstância histórica que envolvia São Paulo na época; derrota de 1930 que levou Vargas ao poder, e a Revolução Constitucionalista em 1932, no entender de suas elites deveriam conquistar no terreno cultural a hegemonia perdida no terreno político.

Em 1935 foi criada a Universidade do Distrito Federal (UDF), no Rio de Janeiro, tendo como mentor Anísio Teixeira defensor do ensino público que se estendesse até a universidade, afirmando que a educação é o meio efetivo de combate às desigualdades sociais.

Para o educador a universidade é concebida numa tríplice função de *“criadora de ciências, docente ou transmissora de conhecimentos e de vulgarizadora ou popularizadora, pelas instituições de extensão universitária, das ciências e das artes”* (Azevedo, 1958, p.74-75).

Desta forma fica demonstrada a preocupação em construir uma universidade sem pensar unicamente na formação profissional e sim numa instituição crítica e inovadora.

Considerando-se o contexto educacional brasileiro, a Universidade do Distrito Federal propunha-se a ser uma universidade original,

“tanto na nomenclatura atribuída às escolas, quanto na divisão interna, como, ainda, nos cursos e serviços oferecidos, tais como a Escola-Rádio, os cursos de diplomática, de artes cinematográfica e coreográfica. Nota-se forte influência norte-americana na importância conferida às artes industriais e aplicadas.” (VICENZI, 1986).

Com o golpe do Estado Novo em 1937, acirram-se divergências entre as perspectivas educacionais e pedagógicas da UDF e o governo federal instituiu através da Lei nº 452 do mesmo ano a Universidade do Brasil (UB). Diversas intervenções foram feitas na UDF, marcadas pela deposição de Anísio Teixeira da reitoria.

Os embates travados entre liberais e conservadores católicos contribuíram para extinção da UDF em 1939. O ministro Capanema declarou sua inconstitucionalidade, argumentando que o prefeito da cidade do Rio de Janeiro não havia competência para criar uma universidade.

Vale destacar que ambos os grupos, liberais e católicos, objetivavam a manutenção da ordem no Brasil, tendo o ensino superior como “naturalmente” destinado às camadas privilegiadas da população, futuros condutores da nação.

Venceu o modelo autoritário, a perspectiva de uma universidade voltada à formação de elites valorizando, sobretudo a formação profissionalizante, tecnológica e científica. Não caberia à UB grandes investimentos e atuações na formação humanísticas, filosóficas, crítica e socialmente responsável de seus alunos.

2.3 A Universidade nos paradigmas da modernidade e pós-modernidade

Vivemos um momento singular de transformações na sociedade. A acelerada mudança em todos os níveis leva a ponderar sobre a educação planetária, mundial e globalizante.

O processo de mudanças paradigmáticas, ou seja, a crise do paradigma da ciência moderna atinge todas as áreas do conhecimento, e em especial a educação, através do discurso e práticas pedagógicas, inclusive na Universidade.

O novo paradigma do estudo da ciência, denominado de emergente, as novas tendências epistemológicas, afetam a compreensão do conhecimento e do processo ensino-aprendizagem.

Na ciência clássica, a estabilidade e a ordem eram inquestionáveis, o que observamos hoje é uma instabilidade e flutuação diante daquilo que era considerado como imutável.

Nas palavras de Prigogine *“A ciência clássica privilegiava a ordem, a estabilidade, ao passo que em todos os níveis de observação reconhecemos agora o papel primordial das flutuações e da instabilidade”* (1996 p 12).

Também Buarque (1994) , vem demonstrar a incerteza que o mundo presencia na atualidade ao afirmar que “O final do século apresenta à humanidade o desafio de imaginar utopias alternativas (...) A ciência começa a manifestar dúvidas sobre o caminho à certeza. As artes perdem os alicerces dos valores estéticos, sobretudo, a técnica reconheceu a necessidade da ética”.

Para o autor, o conhecimento não pode mais ser concebido de forma estática, como se o saber tivesse longa duração. Hoje o conhecimento começa a mudar no instante em que é criado e a universidade tem de incorporar essa dimensão no papel desempenhado por ela.

A mudança de paradigma da ciência aliado ao advento da economia globalizada, a forte influência dos meios de comunicação e recursos da informática, não comportam mais um ensino nas universidades que se caracterizem por uma prática pedagógica conservadora, repetitiva e acrítica.

Para atender às exigências do mundo atual torna-se relevante alertar que o profissional esperado para atuar na sociedade contemporânea tenha uma formação qualitativa diferenciada do que se tem ofertado em grande número de universidades, ou seja, que tenha uma formação compatível com as necessidades deste momento histórico.

Como afirma Levy (1993) as mudanças não estão ocorrendo ao redor de nós. Ocorrem também em nosso interior, em nossa forma de conceber e representar o mundo. Os processos de criação, interpretação e aprendizagem são capturados por um mundo telecomunicacional cada vez mais avançado. A subjetividade humana transforma-se completamente com as mediações sociais.

Diante das circunstâncias é possível perceber as incessantes mudanças que se processam a nossa volta de forma diferenciada, causando rupturas nos valores e princípios já adquiridos, provocando transformações e deixando-nos inseguros fazendo-nos perder a confiança epistemológica.

Como refere Morin (2002, p.97)

“É preciso ensinar também que sabemos hoje que a aventura humana é desconhecida e que dispomos apenas de dois instrumentos para enfrentar o inesperado: o primeiro é a consciência do risco e da chance. O segundo instrumento é a estratégia e isso implica ser capaz de modificar o comportamento em função das informações e dos conhecimentos novos que o desenvolvimento da ação nos propicia”.

A modernidade significou uma revolução cultural e política que acompanhou e possibilitou a expansão européia pelo mundo e a instauração de uma ordem política, econômica e social nos países ocidentais. Refutando as tradições medievais, baseadas na cultura teocêntrica e metafísica, a modernidade surgiu como projeto de cultura antropocêntrica, secular e voltada para o desenvolvimento da ciência, da moralidade e da liberdade individual. Tendo os seus primórdios no Renascimento e estando associada aos eventos históricos da reforma, das grandes navegações e da Revolução Francesa, a modernidade instaurou uma nova sociedade baseada no estado burocrático, na empresa capitalista e no desenvolvimento científico pautado pela racionalidade técnica.

Segundo Georgen (2001), as principais características do projeto moderno é a ilimitada confiança na razão, capaz de dominar os princípios naturais em proveito do homem e a crença num futuro melhor, ou seja, para ele, a modernidade gira ao redor da “fé” na racionalidade e no progresso colocando o homem como criador do futuro. A modernidade rompeu com o discurso religioso do passado e prometeu um futuro libertário e glorioso, o *porvir glorioso*. Mas também favoreceu a fragmentação da realidade em dualismos, centrando-se numa análise abstrata da subjetividade humana que reconhece apenas o igual, o universal, o imutável.

Esta jornada foi iniciada em meados do século XV e realmente consolidada no século XIX, tanto do ponto de vista de seu lado ideário político filosófico – positivismo e marxismo – como do ponto de vista de sua abrangência econômico-social, quando identificada com o capitalismo e seu projeto de modernização. O século XIX, estendido às ciências sociais emergentes, transformou-se num modelo global e único (positivismo) negando o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não fossem pautadas por seus princípios epistemológicos, estes fundamentados nos conceitos matemáticos.

As raízes dessa nova forma de pensar foram sendo construídas com a contribuição de importantes pensadores, como Copérnico, Galileu Galilei, Bacon,

Descartes, Isaac Newton, que com seus estudos e experiências estabeleceram a crença de que há uma, e só uma forma de construir o conhecimento verdadeiro, este baseado na idéia de que:

- o universo é estável e harmônico;
- o mundo é mecânico, quantificável e objetivo;
- a realidade é simples, ordenada, uniforme e linear;
- as regras são claras e distintas;
- as explicações são gerais e, portanto unificadoras;
- há uma regularidade e previsibilidade na natureza;
- a ciência é neutra;
- o método é o experimental;
- a observação dos fatos deve ser objetiva, separando o objeto do sujeito. (PEREIRA; 2003, p.127)

A ciência separada do senso comum ganhou status de único conhecimento válido e assegurou o reinado da técnica e da racionalidade positivista. Assim os preceitos usados nas ciências naturais – separação estrita entre sujeito e objeto, teoria e prática, o bem e o mal – passaram a valer, também, para as ciências humanas e as relações sociais.

O pensamento moderno, centrado na razão, no progresso, na ciência positivista, teve, pois pretensões totalizantes, ou seja, no campo social, ou no campo político. No plano epistemológico a situação não difere das anteriores o saber moderno seria único, inquestionável e presente em todas as rodas da ciência contemporânea, portanto, o saber universal.

Na sua ânsia de ordem e controle, a perspectiva social moderna busca elaborar teorias e explicações que sejam as mais abrangentes possíveis, que, reúnam num único sistema a compreensão total da estrutura e do funcionamento do universo e do mundo social... O pensamento moderno é particularmente adepto das grandes narrativas, das narrativas mestras. As grandes narrativas são a expressão de domínio e de controle dos modernos. (SILVA, 2000, p.112).

As grandes narrativas são discursos que apresentam respostas universais para os questionamentos e práticas respaldados pela razão áurea e pela supremacia de valores modernos. Conforme analisa Veríssimo (1999) esse poder lhes foi outorgado pelo caráter científico e universalista que o conhecimento adquiriu no paradigma da modernidade.

A racionalidade técnico-instrumental, por seu grau de cientificidade e controle, é tendenciado universalista e generalista, porque baseada em metanarrativas que constituem critérios absolutos de seleção do que vale a pena ser ensinado: os conteúdos universalmente válidos para todos (VERÍSSIMO,1999, p. 112).

Respalhada pela ordem e crente num futuro emancipador e utópico, a ciência moderna disseminou e dependeu dos metarrelatos totalizantes e universais disseminadores de verdade absolutas que não devem ser questionadas.

O paradigma positivista, da modernidade, acentuado pela visão newtonianocartesiana, que enseja a racionalidade, a objetividade, a decomposição do todo em partes fragmentadas, impulsionou-se para uma formação acadêmica reducionista. Outro agravante desse paradigma, acentuado pelo advento do mundo globalizado e do pensamento neoliberal, é o distanciamento da formação do homem para uma sociedade mais justa e igualitária.

Neste contexto, Régnier (1995, p. 3) alerta:

Em meio a uma crise global, de tão graves proposições, muito se fala ultimamente em diferentes instâncias das sociedades modernas, em mudança de paradigma como reconhecimento da necessidade premente de construção de um novo modelo que, para além dos limites da racionalidade científica, crie as condições propícias a uma aliança entre ciência e consciência, razão e intuição, progresso e evolução, sujeito e objeto, de tal forma que seja possível o estabelecimento de uma nova ordem planetária.

Os princípios epistemológicos e regras metodológicas do paradigma da ciência moderna podem ser observados, no contexto do ensino universitário, na própria organização dos currículos de graduação: dissocia-se teoria e prática por uma fragmentação disciplinar. Neste modelo são oferecidos aos alunos conteúdos isolados retardando sua aplicabilidade na prática e reforçando um aprendizado repetitivo com memorizações de relações. Muitas vezes esses procedimentos acabam tornando arbitrários para os alunos. O saber passa a ser concluído, ou seja, saber acabado, descontextualizado, apoiado na certeza de um único caminho ao conhecimento. O aproveitamento e rendimento do aluno são avaliados de forma objetiva através da quantificação de informações e conceitos memorizados. Cunha

(1992) observa, ainda, que a pesquisa ganha um “status” próprio, dissociada do ensino e reservada aos frequentadores dos cursos de pós-graduação.

Mediante ao exposto acima, Pimenta e Anastasiou revela que, “Na docência universitária, essa fragilidade de ensinar, é reveladora da incapacidade de associação da ação de pesquisar com a ação de ensinar, o que conduz a docência a ser identificada muito mais com atividade de pesquisa do que com a de ensino”. (2005, p.228).

Essa forma de transmitir e construir conhecimentos estão; pela sua própria tradição, enraizada na atitude dos professores, devido à função da universidade. Reforçados pelas descobertas e conquistas a que os levou ao conhecimento científico, os professores julgam estar trabalhando em nome da verdade, do progresso e da construção do futuro da sociedade. Sendo assim o papel do ensino é visto como o de assegurar a reprodução da verdade e formar competências ao invés de idéias.

As múltiplas condições teóricas e sociais decorrentes do avanço do conhecimento que a própria ciência moderna propiciou, acabou por criar a crise paradigmática pela qual passa o modelo técnico-racionalista, não significa, contudo o fim da modernidade, mas sinaliza a emergência de uma nova forma de pensar e de produzir o conhecimento.

Silva (2000, p. 113) analisa bem a limitação do pensamento moderno:

Filosoficamente, o pensamento moderno é estreitamente dependente de certos princípios considerados fundamentais, últimos e irreduzíveis. [...] [Eles constituem absolutos – axiomas inquestionáveis. No jargão pós-modernista, por se basear nessas “fundações”, o pensamento moderno é qualificado como fundacional. Do ponto de vista do pós-modernismo, entretanto, não há nada que justifique privilegiar esses princípios em detrimento de outros. Embora sejam considerados como últimos e transcendentais, eles são tão contingentes, arbitrários e históricos quanto quaisquer outros.

Santos (2005) destaca quatro marcos teóricos fundamentais que desmontaram os pilares da ciência moderna, citadas a seguir.

A primeira grande fratura no paradigma da ciência moderna foi colocada pela teoria da relatividade. Einstein relativiza o rigor das leis de Newton.

A segunda grande fratura surge com a teoria quântica. Heisenberg e Bohr demonstram que não é possível observar ou medir um objeto sem o alterar.

A terceira grande fratura no paradigma científico dominante demonstra que o rigor da matemática, como qualquer outra forma de rigor, assenta-se num critério de seletividade.

A quarta grande fratura teórica da ciência moderna constitui-se pelos avanços nos domínios da microfísica, da química e da biologia nas últimas décadas.

A chegada do novo milênio as certezas e verdades são substituídas por inquietações e dúvidas originando um movimento, um novo pensamento científico que reflete na Universidade, em suas práticas de ensino, pesquisa e extensão.

O pensamento pós-moderno vem deslegitimar a ciência como única produtora de conhecimento e nas palavras de Lyotard (1989, p. 46), a conclusão é a de que, *“embora por séculos o pensamento científico tenha sido hegemônico, há hoje um maior entendimento de que ele não seja o único saber, nem, todo o saber”*. Ou dizendo de outra forma, o saber não se reduz ao conhecimento científico.

O novo paradigma da ciência sustentado pelo advento da física quântica tornou-se fato marcante no século XX, em especial nas últimas décadas, com o desmoronamento da proposição newtoniano-cartesiana. A visão cartesiana que acompanhou todas as áreas do conhecimento no século XIX e grande parte do século XX, não dá mais conta das exigências da comunidade científica e da formação acadêmica dos estudantes na sociedade moderna. A proposição mecanicista, reducionista que levou a fragmentação, vem sendo superada pelo paradigma da sociedade do conhecimento que propõe a totalidade.

No âmbito epistemológico, a pós-modernidade tem como postura:

- um questionamento dos princípios e pressupostos do pensamento ocidental estabelecido e desenvolvidos a partir do Iluminismo;
- desconfiança das metanarrativas, isto é, das explicações abrangentes e totalizantes, fechadas e excludentes;
- desconfiança do poder da razão para sozinha realizar o projeto de emancipação proposto pela modernidade;
- questionamento da hegemonia do método racional como único método para a construção de conhecimento válido;
- o surgimento de múltiplos enfoques sobre o fenômeno;
- conhecimento visto como construção social, historicamente determinado.

(PEREIRA, 2003, p134).

Neste cenário podemos ressaltar que a cada fase da história é marcada por profundas mudanças que podemos chamar a história da formação ou da transformação humana social.

Os “avanços” e os “recuos” obrigam o homem a reconstruir suas representações. Em um momento acreditavam que a Terra era centro do universo e o Sol girava em torno dela, e em outro momento o inverso. Muito destas crenças foram desmoronando, as mudanças consideradas impossíveis vem ocorrendo ora por conta da natureza ao por conta do homem. No plano da vida as mudanças também estão presentes. Seres e plantas entram em extinção e outros surgem em seus lugares e aqueles que permanecem inclusive a espécie humana é herdeira de uma civilização de milhões de anos passados.

O princípio da transformação, a busca da verdade e o desejo em desvendar o mistério do conhecimento não permitem ao homem que pare.

Nesse movimento incessante de transformações sociais e avanços tecnológicos, cabe a escola em especial, a universidade, adaptar-se às novas realidades preparando e ajudando seus alunos a responderem de forma adequada aos anseios da sociedade contemporânea.

Neste sentido Morin diz:

Há um risco permanente de erros e ilusões. Ensinar àqueles que irão se defrontar com o mundo onde tudo passa pelo conhecimento, pela informação veiculada em jornais, livros, manuais escolares, Internet é algo de fundamental importância. É necessário também ensinar que o conhecimento comporta sempre riscos de erros e ilusões, e tentar mostrar quais são suas raízes e causas. Aqui reside o primeiro buraco negro, o primeiro pilar do que deveria ser uma educação que respondesse às nossas aspirações, não apenas de homens e mulheres do terceiro milênio, mas de seres humanos dos quais temos particularmente necessidades nesse início de milênio (MORIN, 2002, p. 8).

Diante do contexto apresentado à situação à qual nos conduziu os progressos da ciência, construídos no paradigma da modernidade, é instável e se modifica com a menor mudança de olhar. Cada mudança de olhar provoca rupturas no cenário e nos faz questionar: qual a situação em que nos sentimos confortáveis como educadores? (PEREIRA, 2003, p. 124).

Buscamos a resposta nas palavras de Morin (1999), quando vem falar que os saberes deverão escapar ao pensamento mutilado e mutilador da simplificação,

para aceder à complexidade. A complexidade é reconhecer o entrelaçamento e a continua interação de todos os sistemas que compõem o mundo natural, ou seja, tudo está ligado a tudo.

Estes novos parâmetros vêm assinalar uma nova forma de trabalhar para a universidade, através da visão de conjunto, habilidades para analisar, interpretar e reinterpretar situações, habilidades para processar informações e tomar decisões.

Assim o ensino na perspectiva da pós-modernidade significa:

- adotar uma flexibilidade curricular;
- utilizar múltiplos métodos de abordagem do problema;
- a construção reflexiva das idéias e pensamentos;
- compreender os problemas nas suas implicações circulares;
- trabalhar as probabilidades e não os determinismos;
- compreender os problemas no seu contexto;
- trabalhar a problematização das respostas;
- provocar as reflexões e não as constatações. (PEREIRA, 2003, p.137)

Desta forma Santos (2005, p.60) vem falar do “paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente” explicando da seguinte forma:

“Com esta designação quero significar que a natureza da revolução científica que atravessamos é estruturalmente diferente da que ocorreu no século XVI. Sendo uma revolução científica que ocorre numa sociedade ela própria revolucionada pela ciência, o paradigma científico (o paradigma de um conhecimento prudente), tem de ser também um paradigma social (o paradigma para uma vida decente)”.

Em suma, um novo paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente, trata-se que estejam presentes o reconhecimento de muitas e alternativas formas de conhecimento, contrariando a lógica da racionalidade e a produção de uma única forma de conhecimento válido. Da mesma forma, é preciso reconhecer novos padrões de transformação social que valorizem as experiências e as culturas locais. Como cita o autor, o reconhecimento do conflito paradigmático tem por objetivo reconstituir o nível de complexidade a partir do qual é possível pensar e operacionalizar novas alternativas de desenvolvimento social.

Acreditando que o paradigma científico emergente não será apenas científico, mas também social Santos (2005) apresenta essa nova ordem científica por meio de um conjunto de quatro teses, sintetizadas a seguir.

Todo conhecimento científico-natural é científico-social.

A dicotomia entre ciências naturais e sociais deixou de ter sentido e utilidade. À medida que ambas se aproximam estas aproximam da humanidade, tendendo revalorizar os estudos humanísticos, e também trabalhando para transformação da sociedade. A concepção humanística das ciências sociais enquanto agente catalisador da progressiva fusão das ciências naturais e sociais coloca a pessoa, como autor e sujeito do mundo, no centro do conhecimento, ao contrário das humanidades tradicionais o que hoje designamos por natureza no centro da pessoa. “O mundo é comunicação, por isso a lógica existencial da ciência pós-moderna é promover a situação comunicativa” tal como Habermas (1990) a concebe.

2- Todo o conhecimento é local e total

No paradigma emergente, o conhecimento tem como horizonte a totalidade. Por isso é um conhecimento interdisciplinar que visa a transdisciplinaridade; ou seja, a compreensão das ligações entre as diferentes disciplinas por meio de projetos locais que se organizam ao redor dos temas. A nova ordem científica não se define por uma fragmentação disciplinar, mas temática.

3- Todo conhecimento é autoconhecimento

“Os pressupostos metafísicos, os sistemas de crenças, os juízos de valor não estão antes nem depois da explicação científica da natureza ou da sociedade. São partes integrantes dessa mesma explicação”. Com o regresso do sujeito anunciado pela mecânica quântica, o sujeito e o objeto constituem um “continuum”; o objeto é a continuação do sujeito e o sujeito é a continuação do objeto. Disso resulta que todo conhecimento é também, autoconhecimento.

Todo o conhecimento científico visa constituir-se em senso comum.

“A ciência pós-moderna sabe que nenhuma forma de conhecimento é em si mesma, racional; só a configuração de todas elas é racional. A mais importante de todas é o conhecimento do senso comum, o conhecimento vulgar e prático com que no quotidiano orientamos as nossas ações e damos sentido à nossa vida. A ciência pós-moderna procura reabilitar o senso comum por reconhecer nesta forma de conhecimento algumas virtualidades para enriquecer a nossa relação com o mundo”.

Neste momento de transição e construção de outros modelos de racionalidade, em que uma nova relação com os antigos lugares epistemológicos nos permitirá um novo caminhar e uma outra relação com o mundo, Santos (2005, p

91) aconselha prudência; “... como Descartes, no limiar da ciência moderna exerceu a dúvida em vez de a sofrer, nós, no limiar da ciência pós-moderna, devemos exercer a insegurança em vez de a sofrer... a prudência é a insegurança assumida e controlada”.

2.4 A Universidade no paradigma contemporâneo: tendências atuais

No decorrer do tempo o mundo vem sofrendo transformações tão profundas, que no século XXI deparam-se, com diversas questões desafiadoras em inúmeros segmentos sociais, econômicos, políticos e culturais, decorrentes da globalização a qual nos obriga à capacitação simultânea de informações, efêmeras em sua maioria, e à conseqüente busca de paradigmas. Paralelo a este cenário a educação vem sofrendo mudanças, e a cada etapa é considerada trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais de paz, liberdade e justiça social, fazendo parte hoje da pauta de discussão de vários setores sociais. É considerada peça chave para o desenvolvimento econômico e social, político e cultural, moral e cívico da população. Todos querem crer que a escola é a única ou quase saída para todos os problemas que afligem o país.

A sociedade brasileira ainda apresenta um alto índice de desigualdade, injustiça e exclusão social. Boa parte de nossa população não tem acesso à condição de vida digna sendo excluídos da participação de decisões que determinam os rumos da vida social, na denominada “cidadania excludente”.

Em contraponto discutir a necessidade de democratização e universalização do ensino superior para cidadania plena significa apontar a necessidade de transformação das relações sociais, nas dimensões política, econômica e cultural para garantir á todos os direitos de cidadãos. É no âmbito educativo que permitem orientar, analisar, julgar, criticar as ações pessoais, coletivas e políticas na direção da democracia.

Refletir sobre o futuro do ensino superior é refletir sobre o desenvolvimento humano, ou seja, longevidade, renda *per capita*, o índice de escolarização e de alfabetização, como também desenvolvimento sustentável e desenvolvimento para uma cultura da paz. Neste sentido a Conferência Mundial de 1998, aprovou a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação, da

UNESCO, onde os modelos tradicionais adotados pelos países vêm sendo questionados e, de certa maneira, sofrendo transformações .

A preocupação dos participantes da Conferência Mundial 1998, visando uma educação com equidade mundial, transformou-se num instrumento balizador ao projetar os caminhos que levam a uma nova realidade. Para tal o papel da educação foi colocado em evidência, em especial os das instituições de ensino superior, que foram estimulados a ter uma política proativa na busca de meios para erradicar a pobreza, a exclusão social, pondo fim na deteriorização do meio ambiente, com finalidade de melhorar a qualidade de vida. Junto a esses objetivos o saber científico e o da tecnologia são fundamentais para acessar os saberes complexos e compreender as mudanças que ocorrem na sociedade em prol da globalização. Assim, compete às instituições de ensino superior avaliar esses desafios assegurando aos alunos e professores uma formação de qualidade que seja pertinente à aquisição de novas competências.

A Universidade, portanto, deve ser orientada pelos princípios fundamentais da ética e da democracia, aberta à pesquisa irrestrita, ao intercâmbio tecnológico, à cooperação e à luta que reduzem os desequilíbrios regionais e as desigualdades sociais, humanizando as relações na Sociedade através da divulgação do saber.

Há, portanto, que repensá-la como Instituição aberta às demandas da sociedade capaz de construir um moderno projeto acadêmico e questioná-lo através de processos contínuos de avaliação, como também reunir em torno de si forças sociais e políticas e promover profunda reflexão sobre o conjunto de suas atividades, envolvendo toda sua comunidade universitária e os vários segmentos da sociedade.

A Educação foi sempre elemento estratégico para o desenvolvimento das nações, ganhando nos últimos anos, uma visibilidade que não mais se restringe ao *campi* universitário.

As diversas reformas educacionais realizadas em todo o mundo expressam essa tendência e identificam as escolas como “espaços de mudança”, em especial a universidade que para Buarque (2003), ainda é a instituição mais bem preparada para reorientar o futuro da humanidade mesmo tendo passado nos inícios do século XXI por uma imensa desarticulação ideológica que inclui uma dissociação política e uma desigualdade social maciça.

Em concordância com Buarque, mesmo atingida pelo desmonte de várias instituições públicas nas últimas décadas, a Universidade se vê novamente chamada

a participar efetivamente dos programas sociais implementados pelo governo. Expressões como "inclusão social", "crescimento e desenvolvimento sustentável" e "ampliação do conceito de cidadania", passam a fazer parte das discussões internas da Universidade cabendo a ela dar respostas concretas a estas demandas. Podemos assim dizer que a universidade brasileira está inserida historicamente em projetos de desenvolvimento nacional, passando duplamente por desafios, seja pelas instâncias políticas ou pelo seu caráter social.

Na missão atribuída à universidade, como a produção de conhecimento através da pesquisa, bem como a disseminação pela sociedade através do ensino em suas diferentes formas, a relevância social através de projetos de extensão, o mestre Anísio Teixeira já afirmava que:

"... a função da universidade é uma função única e exclusiva. Não se trata, somente, de difundir conhecimentos. O livro também os difunde. Não se trata, somente, de conservar a experiência humana. O livro também a conserva. Não se trata, somente, de preparar os práticos ou profissionais, de ofícios ou artes. A aprendizagem direta os prepara, ou, em último caso, escolas muito mais singelas do que as universidades. Trata-se de manter uma atmosfera de saber para se preparar o homem que o serve e o desenvolve. Trata-se de conservar o saber vivo e não morto, nos livros ou no empirismo das práticas intelectualizadas. Trata-se de formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressiva. Trata-se de difundir a cultura humana, mas fazê-lo com inspiração, enriquecendo e vitalizando o saber do passado com a sedução, a atração e o ímpeto do presente. (TEIXEIRA, 1998 p.35)".

Neste sentido, sendo a junção de unidades diversas, a universidade é muito mais que o simples somatório de suas partes constituintes. É necessário recuperar esta dimensão "filosófica" de sua identidade, pois além de preparar futuros profissionais para o mercado de trabalho, formamos cidadãos, que deverão estar comprometidos com a sociedade.

Contrapondo às exigências do ensino para o mundo atual, Pereira (2003), demonstra em seus estudos que a universidade ainda hoje se vê como lugar de racionalização instrumental, do desenvolvimento do saber fazer, da utilização pragmática e utilitária do conhecimento, onde dificilmente o sujeito encontra seu lugar.

A preocupação em primeiro lugar é preparar o indivíduo para o mercado de trabalho, atendendo às necessidades imediatas da sociedade para tal, e posteriormente desenvolver o todo do indivíduo ou preparar o cidadão.

Essa forma tradicional de ensinar tem raízes no modelo histórico do ensino superior do Brasil que desde seus primórdios, preocupou-se mais com a formação profissional do que com a formação do cidadão.

Portanto, ensinar na universidade exige que o professor ultrapasse a ação docente tradicional se é que deseje que ele preste serviço á sociedade atuando como profissional competente no âmbito de sua disciplina, ser crítico, ser reflexivo, além de capacitado a exercer a docência e realizar atividades de investigação (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005).

“Apesar de a Universidade Brasileira ter surgido tardiamente na primeira metade do século XX, foi também no início deste século que as conferências tidas” como públicas “começaram a ser realizadas pela Universidade de São Paulo”, caracterizando a tomada de consciência da instituição para essa necessidade de difundir o conhecimento ali acumulado. Entretanto, foi nos anos oitenta a partir do fortalecimento da sociedade civil em oposição ao enfraquecimento da sociedade política, que se passou a pensar em uma nova concepção de universidade.

Hoje, o ensino superior deve se preparar para realizar suas funções que se tornaram múltiplas:

- a formação inicial, mas também a formação contínua durante toda a vida;
- a pesquisa científica e técnica, mas também a valorização econômica dos seus resultados;
- a difusão da cultura e da informação científica e técnica, dentro da cooperação internacional. (UNESCO, 1998).

Essas múltiplas tarefas devem ser exercidas num contexto estimulante, caracterizado pela democratização e renovação de saberes, pela revolução tecnológica, pelas mudanças do mundo do trabalho, pela necessária abertura da Universidade para o mundo econômico e o emprego. A universidade deve primeiros fornecer saberes e qualificações, mas é também um local de aprendizagem da democracia, da formação de cidadãos e do desenvolvimento individual.

A universidade necessita colocar em sua agenda de transformação o compromisso ético de constituir universitário e sociedade em autênticas sociedades interpretativas tendo o processo de ensino e de pesquisa como parte do seu cotidiano. A natureza institucional e a análise do significado do desenvolvimento científico e tecnológico obrigam-nos a avaliar e prospectar o novo cenário que se impõe à universidade frente à sociedade do conhecimento e do poder. São

necessárias, segundo Trindade (1999), reações, resistências, proposições alternativas, acadêmica e politicamente articuladas para uma universidade na atualidade.

3 Formação Pedagógica do Docente de Ensino Superior

A qualificação de profissionais da educação dos mais diversos níveis de ensino vem sendo objeto de estudos e pesquisas educacionais no âmbito escolar com intuito de melhorar a qualidade do ensino e a prática docente, mas ao se tratar da formação do docente de ensino superior as pesquisas e estudos ainda são poucos.

Autores como (Masetto 2003, Pimenta e Anastasiou 2002 e Morosini 2001) ressaltam em seus trabalhos a necessidade de pesquisas e estudos a respeito do ensino superior, em especial sobre a docência universitária. Para esses autores o perfil de tais professores tem sido cada vez mais diversificado devido ao fato de serem profissionais oriundos de diversas áreas que fazem a opção pela docência e foram preparados para exercerem a função de bacharelado e não a função da licenciatura.

Segundo Pimenta (2005), os professores universitários oriundos dos diferentes cursos de bacharelado, trazem consigo uma bagagem de conhecimentos das suas respectivas áreas de pesquisa e atuação profissional, porém, na maioria das vezes não questionam sobre o que significa ser professor.

No entanto o que se observa nos cursos superiores é uma preocupação com o domínio dos conteúdos a serem ensinados, relegando a segundo plano os aspectos pedagógicos do trabalho do docente superior, que nas palavras de Masetto (2003, p. 13), “quem sabe automaticamente sabe ensinar”.

Para compreender essa questão que permeia a atuação do docente com formação no bacharelado, o presente capítulo intento verificar, através da literatura referente ao Ensino Superior, a importância da formação didático - pedagógica para o exercício da profissão docente no ensino superior, visando conhecer em que consiste essa formação e focalizando os principais elementos para que ela ocorra.

3.1 O docente superior e sua formação na contemporaneidade

No Terceiro Milênio, surge como característica básica da educação a necessidade de atender à solicitação de uma sociedade em profundas transformações, e nela se encontra a figura do docente. Um profissional de

importância indiscutível no processo educacional e, no momento o centro da atenção daqueles que se preocupam com o futuro da educação, na medida em que o professor exerce funções determinantes no contexto de mudanças. Por isso, tem tido as suas funções questionadas, refletidas, indagadas, debatidas, redimensionadas.

Neste cenário a docência superior implica desafios e necessidades na busca de melhores condições de trabalho que vise um ensino de qualidade e condições de preparar os futuros profissionais para sua inserção crítica na sociedade contemporânea.

Libâneo (1998) salienta que o mundo contemporâneo vem sendo marcado pelas transformações tecnológicas e científicas, intervindo nas esferas da vida social provocando mudanças na economia, no social, na política, na cultura, na escola, e também no exercício profissional da docência.

Portanto o trabalho a ser realizado pelo docente superior sofre alterações. Como afirma Castanho (2000, p. 87), *“o professor é um sujeito histórico, vive num contexto social e político que deve ser levado em conta para que se entendam suas relações”*.

Torna-se necessário ao professor superior refletir sobre suas ações, reconhecer que não há mais lugar para a tradicional imagem do professor como principal fonte da informação e depositário da verdade. O processo ensino-aprendizagem requer segundo Castanho (2000) ousadia de *“inovar as práticas de sala de aula, trilhar caminhos inseguros, expondo-se e correndo riscos, não se apegando ao poder docente, com medo de dividi-lo com alunos e também de desvencilhar-se da racionalidade única”* (p. 87).

Pimenta e Anastasiou (2005) acrescentam ainda que *“educar na universidade significa ao mesmo tempo preparar os jovens para se elevar o nível da civilização atual, de sua riqueza e de seus problemas, a fim de que aí atuem”*.(p.81).

Nesta nova relação pedagógica o docente superior deverá buscar novas possibilidades de ações e de formação que não privilegia somente a formação técnica para o mercado de trabalho, mas também uma formação humanística que atenda as exigências do mundo atual.

“Educar, no entanto, é ato consciente e intencional e abrange a etapa do instruir, ultrapassando-a” (Vasconcelos, 2002, p.49).

Para Vasconcelos é inadmissível ao educador que se propõe realmente a educar, transmitir conteúdos técnicos e científicos sem contextualizá-los no cotidiano real da vida de seus alunos.

O que se espera dos professores de ensino superior é que estejam conscientes dos processos os quais se acham envolvidos e que aprimorem sua prática. Pachane (2003) cita como exemplo alguns fatores que alteram o seu perfil: a indissociabilidade ensino-pesquisa, a perspectiva de produção de conhecimento e a autonomia de pensamento, o incentivo à criticidade e à criatividade, a flexibilização de espaços, tempos e modos de aprendizagem, a emergência da interdisciplinaridade, a necessidade de integração teoria e prática, a necessidade de novas habilidades decorrentes de avanços tecnológicos, o resgate da ética, a incorporação da afetividade a ênfase ao posicionamento político e a centralização do processo educativo na aprendizagem do aluno.

O processo educativo é, na verdade, uma atividade de conscientização, e o comprometimento com o ato de educar será sem dúvida um diferencial para que o ensino superior atinja uma qualidade e mantenha melhorias contínuas no ensino.

Libâneo considera que o professor hoje deva ultrapassar as exigências que a nova sociedade requer, e que amplie ainda mais as questões que envolvem o conhecimento, o aluno, universos culturais, meios de comunicação, pois estes são seus elementos de trabalho e que também sofreram transformações.

O novo professor precisaria, no mínimo de uma cultura geral mais ampliada, capacidade de aprender a aprender, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional, saber usar meios de comunicação e articular as aulas com as mídias e multimídias. (1998 p.10)

Portanto, ao assumir a postura de docente transformador, o professor deve buscar uma formação contínua, instigar seu aluno a pensar, a ser crítico, a questionar e buscar soluções para os desafios cotidianos.

Beherens (2005) ressalta que a prática pedagógica oferecida a seus alunos não pode ser a mesma que foi oferecida ao professor na sua formação, isso porque as mudanças afetam não só a sociedade, mas também o meio acadêmico.

Para efetivar as rupturas de o tradicional aprender e ensinar o docente deve assumir uma postura ético-político, reorganizar seus saberes e conhecimentos de professor. É preciso que o docente superior acredite que seu trabalho vai dar certo,

que vale a pena e que recupere a dimensão do desejo para atuar com êxito no seu propósito.

Mesmo diante de todas essas transformações, a preocupação ainda dos Institutos Superiores de Educação em relação à contratação dos docentes refere-se na sua maioria, à sua competência profissional na sua área de formação, ou seja, ao domínio do conteúdo, *“ficando seu desempenho como professor sem uma reflexão sistematizada, que traga sua prática pedagógica como foco de análise, como sujeito dessa mesma prática”*. (FERNANDES, 2005, p. 97).

Desse modo percebe-se que a docência superior carece de espaço para reflexão e discussão especialmente para as questões pedagógicas.

A Legislação Educacional Brasileira a Lei de Diretrizes e Bases, LDB n 9394/96 não faz exigência quanto à formação didático-pedagógica do docente de ensino superior.

Estudiosos como (Morosini 2001, Pimenta e Anastasiou 2005, Veiga 2003, Pachane 2003, Vasconcelos 2002), referenciam em suas pesquisas que nenhuma alusão é feita na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional quanto à formação didático pedagógica do docente superior.

Para Morosini

A principal característica dessa legislação sobre quem é o professor universitário, no âmbito de sua formação 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 (2001 p.17,18).

É bem verdade que a docência superior é vista pela complexidade dos conteúdos ministrados, pela produção em pesquisas e pela formação de profissionais que vão atuar no mercado de trabalho. Esta concepção de formação docente que valoriza os saberes específicos da área de formação dos docentes, em detrimento dos saberes pedagógicos, silencia os questionamentos existentes sobre como os docentes de nível superior serão formados e por quem.

Pimenta e Anastasiou (2005), alerta que a LDB 9394/96 preconiza que a docência no ensino superior, ao invés de formada, será preparada, preferencialmente, nos cursos de pós-graduação stricto sensu, por intermédio dos programas de mestrado e doutorado.

O enfoque dado pela autora é a valorização à pesquisa, faltando subsídio a docência superior a não ser quando oferecida disciplina relacionada à Metodologia do Ensino Superior ou quando obrigatório estágio de docência. Nos demais casos ficam a critério as iniciativas individuais ou institucionais a preparação para a docência.

Para Vasconcelos (2002, p.17), a legislação atual em nada difere da anterior, a Lei N 5.540/68, em seu Art.32, Parágrafo 2, alínea b, que igualmente se omitia quanto à formação para a docência do ensino superior, afirmando, por exemplo, que:

“Serão considerados, em caráter preferencial, para o ingresso e a promoção na carreira docente do magistério superior, os títulos universitários e o teor científico dos trabalhos dos candidatos”.

Em contrapartida Pachane e Pereira (2004), mencionam que no artigo 74 da mesma lei, contemplava a formação pedagógica dos professores universitários, com segue:

Art. 74 – A preparação para o exercício do magistério superior se faz, em nível de pós-graduação, em programas de mestrado e doutorado, acompanhado da respectiva formação didático-pedagógica, inclusive de modo a capacitar o uso das modernas tecnologias do ensino.

Este artigo é retirado da versão original omitindo a necessidade de formação pedagógica, uma alteração que não beneficia o docente superior. Passa a ser denominado “*art. 66 - A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programa de mestrado e doutorado*”.

Fica claro que o amparo legal para a formação pedagógica do docente superior é relegado para segundo plano, à preocupação primeira é com a formação técnica dos profissionais egressos das instituições de ensino superior.

Vale ainda ressaltar que o Conselho Nacional de Educação em 1997 aprovou o decreto n 2.207/97, o qual estipula um quantitativo no corpo docente das instituições de ensino superior, com titulação de mestres ou doutores.

Mais uma vez, esse decreto não concebe a docência superior como um processo de formação, mas sim de preparação para o exercício do magistério superior. (Pimenta e Anastasiou, 2005).

Não se pode negar que a pós-graduação *stricto sensu*, tendo como prioridade a formação do pesquisador, prepara o docente para a sala de aula, porém não dando à mesma atenção quanto à formação pedagógica superior.

Somente através da disciplina Metodologia do Ensino Superior, quando oferecida nos cursos *lato sensu*, é voltada para a formação docente, tornando evidente às contradições expressas pela LDB 9394/96.

Assim, a preocupação com formação do docente superior, *a priori*, fica a cargo da consciência do docente, em querer ou não propiciar um ensino de qualidade. É necessário também que as instituições de ensino superior proporcionem ao seu corpo docente, possibilidade de formação continuada para capacitá-lo e atualizá-lo.

A busca pela melhoria da qualidade de ensino, deve partir da união das partes interessadas, ou seja, instituição e corpo docente.

Neste sentido Abreu, ressalta que *“um indivíduo isolado não dispõe de elementos para se rever e se atualizar; e no diálogo, na reflexão conjunta, na troca de experiências e opiniões, na colaboração, que um ser se faz educador”*. (ABREU apud VASCONCELOS 2002, p. 50).

A formação continuada, em especial a formação pedagógica, dá subsídios ao docente superior para que possa enfrentar o momento de crise que passa a docência superior, ou seja, a transição de paradigmas. Esse momento vivido junto às dificuldades gera uma demanda por novas competências, novas habilidades docentes e exigem que o docente superior se atualize sempre.

O fato é que muito se demonstra a necessidade de formação eficiente e capacitação, mas, ao mesmo tempo pouca são as oportunidades dadas aos docentes para participarem de reflexões sobre a atual situação perante o mundo da educação, particularmente na sala de aula do ensino superior.

Beherens compartilha dessa idéia quando aponta a importância de *“projetos que envolvam os docentes em encontros com espaço para que possam colocar suas dificuldades e coletivizar seus êxitos”* (2005 p. 66).

A autora reforça a importância da presença de um pedagogo nesses momentos de reflexão coletiva, visando instigar o docente superior a refletir sobre a

sua prática e, ao mesmo tempo, propiciar discussões das teorias pedagógicas que embasam as práticas docentes, àqueles que não teve em momento algum de sua formação, a oportunidade de conhecer e refletir sobre as teorias que tratam das diversas abordagens do processo ensino-aprendizagem.

É salutar também que neste espaço de encontros e aproximações de professores superiores, as discussões e reflexões sobre metodologias inovadoras sejam realizadas.

A qualificação pedagógica dos docentes de ensino superior deve levar em consideração alguns pressupostos essenciais onde estão envolvidos professores, alunos e a metodologia a ser desenvolvida.

O professor precisa ser crítico, reflexivo, pesquisador, criativo, inovador, questionador, articulador, interdisciplinar e saber praticar efetivamente as teorias que propõe á seus alunos. (BEREHENS, 2005, p.66).

Demo acrescenta que o professor necessita “de elaboração própria... saber teorizar suas práticas... atualização permanente... dominar a instrumentalização eletrônica saber avaliar a aprendizagem”.(1996 p. 38,43).

O aluno precisa ser crítico, criativo, curioso, reflexivo, desenvolver o hábito da leitura.

A metodologia precisa ser assentada para atender as expectativas que o momento histórico reserva para os integrantes da sociedade; ensino com pesquisa, visão holística, alicerçada numa tecnologia inovadora.

Com metodologia calcada na criatividade em sala de aula, o aluno terá como desafio ações diferenciadas como saber pensar, aprender a aprender, apropriar-se dos conhecimentos disponíveis pelos múltiplos recursos inovadores e adquirir competência crítica, reflexiva e criatividade para produzir novos conhecimentos (BEHRENS, 2005).

Assim, com as exigências do mundo contemporâneo aluno e professores precisam alterar seus papéis para se adequarem ao novo mundo, serem competentes nas suas habilidades, desafiarem o inesperado com segurança e tomar decisões acertadas.

É preciso que o docente superior tenha uma formação que aproxime dos paradigmas inovadores, que os prepare para articular novas práticas pedagógicas, que instiguem os alunos a se tornar talentosos, éticos e produtivos.

As mudanças que vêm ocorrendo na atualidade assim como as mudanças nos campos das diversas ciências, inclusive da educação, é que levam a necessidade de repensar a formação atualmente oferecida aos docentes de ensino superior. Tais mudanças acabam por afetar direta ou indiretamente, a organização das Instituições de Ensino Superior, assim como o trabalho realizado em seu interior.

3.2 Discutindo sobre formação docente superior: tendências atuais

No contexto de tantas mudanças e desafios onde se configura o ensino superior, a formação do professor torna-se imprescindível competindo à universidade criar espaço de aperfeiçoamento e formação contínua para que estes desempenhem sua função didático-pedagógica atendendo às novas configurações do mundo contemporâneo.

A docência superior tem se caracterizado como uma atividade profissional complexa e determinada por diversos fatores externos. Mediante a essa complexidade, a preocupação primeira está no domínio teórico em uma área específica do docente, e na capacidade em fazer pesquisa relegando para segundo plano a formação didático-pedagógica.

Vasconcelos em relação à formação docente superior alega que:

A formação de qualquer profissional vai muita além do bom senso, abrangendo toda uma gama de conhecimentos sistematizados em base científica, filosófica e tecnológica, quer ele exerça o magistério como sua única atividade profissional, quer o exerça como atividade complementar (2002, p 24).

O professor como qualquer outro profissional deve estar preparado para o exercício de sua função, devendo conhecer todas as suas nuances para bem exercê-la.

No que diz respeito à formação para o exercício da docência superior Vasconcelos aponta quatro aspectos fundamentais. A começar pela “formação técnico-científica do papel do professor – domínio teórico do conteúdo a ser ministrado”.

A princípio este aspecto não traz preocupação ao docente superior, pois conhecer e ter domínio do conteúdo a ser ministrado de acordo com os critérios e normas curriculares vigentes é o que a maioria das instituições de ensino superior espera de seus professores.

O conhecimento técnico que o professor dispõe na sua área de conhecimento deverá ser adquirido não só em cursos de graduação e pós-graduação, mas também “mediante participação em cursos de aperfeiçoamento e de atualização, eventos científicos, pesquisas de campo ou biblioteca”(GIL, 2006, p. 37).

Brown e Atkins (apud, Zabalza, 2004), ressaltam em seus trabalhos que para se chegar a um ensino eficiente o docente deverá partir de duas questões prévias;

Chegar a um ensino efetivo é uma tarefa complexa e um grande desafio social, com altas exigências intelectuais; ensinar efetivamente consiste em uma série de habilidades básicas que podem ser adquiridas, melhoradas e ampliadas por meio de um processo consistente de formação.

]Não basta apenas conhecer bem a disciplina ou ter domínio do saber, é necessário conhecer a forma de como abordar o conteúdo e pensar em estratégias para fazer com que os alunos aprendam. Nisso estão as “exigências intelectuais” mencionadas pelo autor.

O segundo aspecto diz respeito á “formação prática – o conhecimento da prática profissional para a qual seus alunos estão sendo formados”. Partindo do princípio que o processo ensino-aprendizagem baseia-se numa relação estabelecida entre professor e aluno, esta aprendizagem torna-se mais eficiente e significativa quando é mediada por um professor que tenha experiência profissional na sua área de atuação no curso.

A prática profissional segundo Cunha (apud, Vasconcelos 2002, p.27), “[...] *define a possibilidade de relacionar a matéria de ensino com a vida prática. Ajuda ainda a dar exemplos e favorece a maior instrumentalização do aluno para trabalhar com a realidade*”.

Isto quer dizer que os docentes que ensinam aquilo que experimentam a proposta a ser desenvolvida tornam-se mais eficaz para seus alunos.

Behrens, também acredita que os profissionais que optam pelo mercado de trabalho e pela docência ao mesmo tempo podem contribuir com a formação dos seus alunos, principalmente, ao compartilhar com eles as experiências vivenciadas em sua área de atuação. Acrescentando que, “*como profissionais em exercício, contaminam os alunos com seus desafios e as exigências do mundo mercadológico.*

Trazem a realidade para a sala de aula e contribuem significativamente na formação dos acadêmicos” (2005 p.59).

Fica aqui a ressalva que a formação prática é importante, mas não é a única necessária para o desempenho profissional. Supervalorizá-la pode significar a banalização do curso superior. (VASCONCELOS, 2002).

O terceiro aspecto trata da “formação pedagógica – voltada e construída no seu fazer pedagógico cotidiano, em sala de aula, de modo não ocasional e sim metodologicamente desenhado”

A formação pedagógica ultrapassa o “saber dar aula”, abrangendo diversos aspectos voltados para o planejamento de ensino como propostas e objetivos a serem atingidos: clientela a ser trabalhada, seleção de conteúdos a serem ministrados, avaliações da aprendizagem, trabalhos de pesquisa, relação professor-aluno, conhecimento do mercado de trabalho, recursos didático-pedagógico.

Para que o docente reconheça a importância da formação pedagógica, deverá avaliar e refletir cotidianamente sobre sua prática em sala de aula. A esse respeito Vasconcelos refere que:

É da competência pedagógica que surge, naturalmente, o comprometimento com as questões do ensino e da educação. É quando se trabalha a formação pedagógica do professor que se dá a ele o tempo, absolutamente indispensável, para “pensar” a educação: seus objetivos, seus meios, seus fins, seus raios de influência, seu envolvimento com a sociedade, seu compromisso com todos os alunos que pela escola passam. (2002 p.31)

Entende-se assim que a competência pedagógica é que constitui o diferencial da qualidade do trabalho docente. Supõe-se que o docente superior compreenda que são necessárias habilidades e competências próprias da sua atuação e que estas devem ser desenvolvidas, desde sua formação, ou então, ao longo de sua carreira.

Por fim, o quarto aspecto trata da “formação política – no sentido de encarar a educação como ato político, intencional, para qual se exige ética e competência”.

Como afirma Gadotti (apud Vasconcelos, 2002, p.32), *“o profissional de ensino não é um técnico, nem um especialista, é antes de tudo um profissional do humano, do social, do político”*.

Torna-se inaceitável um educador que se preocupa apenas com a dimensão técnica de seu trabalho, distanciado das questões sociais mais amplas, assim como de seus alunos.

Ainda Gadotti (Ibidem),” [...] *a educação é um compromisso, é um ato, é decisão. Educar é tomar posição, tomar partido. E o educador educa educando-se, isto é, tomando partido, posicionando-se.*”

Fica claro que no magistério, particularmente no ensino superior, não há neutralidade no ato educativo, devendo este ser um ato consciente. Ao adentrar o espaço da sala de aula, o docente superior precisa ter clareza sobre o tipo de profissional /cidadão que deseja formar, e o tipo de ensino que deseja proporcionar aos seus alunos. A definição de objetivos claros é o primeiro passo no planejamento de suas ações, desde que o docente esteja comprometido com o ato educativo de fato.

De acordo com Gil (2006), a maioria dos professores brasileiros que lecionam no ensino superior, muitas vezes, possuidores de títulos de mestre e doutor, não dão a devida importância à formação pedagógica, acreditando que para lidar com adultos esta formação é indispensável. O fundamental para o exercício da docência superior é o domínio da disciplina ministrada, aliada sempre que possível à prática profissional deste docente.

Para Abreu e Masetto (1990)

No desempenho do ensino superior, é comum existir uma lacuna: o professor se caracteriza como um especialista no seu campo de conhecimentos: este é, inclusive, o critério para sua seleção e contratação; porém, não necessariamente este professor domina a área educacional e pedagógica, nem de um ponto de vista mais imediato, tecnológico (p.1).

Assim, tanto a formação pedagógica do docente como o conhecimento específico que ministra, devem ter uma mesma importância, pois a atuação do docente em sala de aula requer uma visão ampla de educação como também um conhecimento de metodologias de ensino que direcionem sua prática em sala de aula.

Neste sentido, Masetto (2005), vem mostrar que no Brasil acerca de duas décadas atrás, iniciou-se uma autocrítica por parte de diversos membros participantes do ensino superior, principalmente professores, sobre atividade docente, percebendo nela um significado até então não considerado.

Assim como a pesquisa exigia desenvolvimento de competências próprias, a docência no ensino superior também exigia uma conotação de profissionalismo com intuito de superar o amadorismo. A partir de discussões procurou-se levantar as competências específicas para o professor de terceiro grau.

Ao se tratar de competências, é necessário, recorrer à definição proposta por Perrenoud (2000 p.15), que define competência como *“capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação”*. Acrescenta, ainda que as competências não são saberes ou atitudes, ao contrário, elas mobilizam e integram esses recursos.

A relevância da formação das competências fundamenta-se no fato de que elas possam contribuir para uma considerável transformação na relação do professor com seu saber, em sua maneira de dar aulas, de sua identidade e de suas próprias competências profissionais.

Neste sentido, Pimenta e Anastasiou (2005, p. 178), fundamentam a colocação acima ao relatar que *“a profissão docente é uma prática educativa, ou seja: como tantas outras, é uma forma de intervir na realidade social; no caso mediante a educação. Portanto, ela é uma prática social”*.

Perrenoud (2002), aponta as competências que podem contribuir com a formação e prática pedagógica do docente superior são: organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; trabalhar em equipe; participar da administração da escola; informar e envolver os pais; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; administrar sua própria formação contínua.

Ao desenvolver tais competências, o docente superior estará dispondo de seus conhecimentos pedagógicos, sobre o processo ensino - aprendizagem, avaliação, expressando seus valores e os conhecimentos específicos da área em que atua, desenvolvendo uma prática pedagógica focada na formação e aprendizagem dos seus alunos.

Pimenta e Anastasiou acreditam que o termo competência faz parte dos mecanismos de controle da atividade docente, substituindo o conceito de saberes e conhecimentos, referindo-se à educação, e, de qualificação aludindo ao trabalho.

O termo “competência”, polissêmico, aberto a várias interpretações, fluido, e mais adequado do que o de “saberes” e “qualificação” para uma desvalorização

profissional dos trabalhadores em geral e dos professores. Falar em competência no lugar de saber profissional desloca identidade do trabalhador para o seu local de trabalho, ficando ele vulnerável à avaliação e controle de suas competências, definidas pelo “posto de trabalho” (2005 p.133).

Em outras palavras, seria o mesmo que afirmar que o docente que se preocupa em adquirir ou aprimorar determinadas competências deixará de se preocupar com a construção permanente dos seus saberes ou conhecimentos docentes, pois focam a utilização das competências pré-determinadas em sua atuação como docente. E, para a instituição de ensino, a mobilização das competências torna-se mais eficiente na garantia dos mecanismos de controle sobre a atuação dos docentes, pois será ela a determinar as competências necessárias à prática docente. O resultado é a perda da profissionalidade docente, a qual Contreras (2002), profissionalidade é vista como “o modo de resgatar o que de positivo tem a idéia de profissional no contexto das funções inerentes ao trabalho docente” (p.73).

O autor salienta que a profissionalidade abarca três dimensões importantes para a autonomia docente no exercício da prática educativa.

A primeira refere-se à obrigação moral, voltada para o bem – estar dos alunos e o compromisso com a ética profissional, que perpassa pelo estabelecimento de vínculos que envolvem a emoção e as relações afetivas.

A segunda dimensão refere-se ao compromisso com a comunidade, ao considerar que a educação é um ato político e social, a intervenção do docente é relevante, visto que a escola se configura como local de preparação para a vida futura e como agente regulador da sociedade.

A terceira dimensão envolve competência profissional, sendo esta coerente com sua obrigação moral e com seu compromisso com a comunidade.

A competência profissional do docente deve permitir a consciência e compreensão de aspectos éticos, políticos, sociais e emocionais que envolvem a prática educativa.

Pimenta e Anastasiou mencionam que “*competência significa teoria e prática para fazer algo, conhecimento em situação – o que é necessário para qualquer trabalhador (e também para o professor)*”. Porém acredita que competência é diferente de conhecimento, pois este permite a visão da totalidade, com

consciência das origens, dos porquês e das finalidades, enquanto aquela significa ações imediatas, individuais e despolitizada. (2005, p.134)

Masetto ao analisar as competências necessárias ao docente universitário ressalta que mais importante do que definições são a apropriação dessas competências na reflexão e discussão sobre a prática pedagógica do docente superior.

Primeiramente, o docente deve “ser competente em determinada área de conhecimento”. (MASETTO, 2005, p.19). Somente o conhecimento cognitivo não é suficiente, é necessário que os conhecimentos e práticas profissionais sejam atualizados constantemente, por meio de cursos de aperfeiçoamento e especialização como também domine uma área específica da pesquisa abrangendo diversos níveis.

Com os avanços tecnológicos e a velocidade da informação, a cada instante, surgem novos fatos e informações, e o docente deve estar atento para reelaboração dos seus próprios conhecimentos, relacionando fatos e informações às situações práticas referentes à área para a qual seus alunos estão se formando. Por isso é importante que o docente superior tenha experiência profissional em sua área de conhecimento.

Para Libâneo, uma das funções do docente universitário é ser “*um profissional que tem conhecimento da prática profissional referente ao curso, isto é, tem domínio do saber da prática profissional*” (2005 p.9).

A pesquisa também é considerada como parte do cotidiano do docente superior, que para Masetto (2005) é o ponto de partida dos estudos e reflexões críticas sobre temas teóricos ou experiências pessoais, contribuindo para a reorganização, reconstrução e ressignificação dos conhecimentos do docente.

Libâneo, também enfatiza a importância da pesquisa ao dizer que o docente superior deve assumir a função de

“Um bom pesquisador que saiba produzir conhecimento novo, saiba preparar seu aluno para investigação e ajuda internalizar o conhecimento” (2005 p.8-9).

Assim, o docente superior que dá ênfase à pesquisa favorece a formação de novos pesquisadores, e seus alunos passarão de meros ouvintes a participantes ativos no processo de construção do conhecimento e de sua formação profissional,

se tornado autônomos e preparados a solucionar novas questões tanto no ambiente acadêmico como no ambiente profissional.

A docência de nível superior “exige do professor domínio na área pedagógica”. (MASETTO, 2005, p. 20). É necessário que o docente conheça e domine quatro eixos interligados nessa área: o próprio conceito de processo ensino-aprendizagem, o professor como conceptor e gestor do currículo, a compreensão da relação professor-aluno no processo, e a teoria e a prática básicas da tecnologia educacional.

A formação pedagógica é considerada pelo autor como ponto mais carente dos professores universitários, pois muitos não tiveram oportunidade de conhecimento nesta área, vêem-na como algo desnecessário para sua atuação em sala de aula. É necessária uma compreensão mais ampla desta formação não se restringindo apenas ao aspecto metodológico, ou seja, ao modo de ensinar a matéria e o uso de técnicas de ensino.

Libâneo refere-se ao pedagógico como as finalidades da ação educativa, tendo a implicação de objetivos sóciopolíticos os quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa onde quer que ela se realize. Nesse entendimento complementa, “*o fenômeno educativo apresenta-se como manifestação de interesses sociais em conflito na sociedade*” (1998 p.22).

Não se pode negar que o objetivo máximo considerado pela maioria dos docentes é a aprendizagem de seus alunos, que nas palavras de Libâneo (2005) o objetivo da docência é proporcionar aos alunos um bom ensino, fazendo com que aprendam da melhor forma possível.

Portanto para obtenção da eficácia do aprendizado o docente, em especial, o docente superior, necessita ter clareza sobre o significado do aprender, saber selecionar conteúdos significativos, saber escolher as metodologias adequadas e que favoreçam a aprendizagem de seus alunos (MASETTO, 2005).

Pimenta e Anastasiou (2005) consideram que, ensino e aprendizagem constituem unidade dialética no processo, caracterizadas pelo papel condutor do professor e pela auto-atividade do aluno, em que o ensino existe para provocar a aprendizagem mediante tarefas contínuas dos sujeitos do processo.

Entende-se que no ensino-aprendizagem, apresentado pelas autoras, o professor é mais do que transmissor de conhecimentos é um facilitador da aprendizagem. Dessa forma as aulas tornam-se mais interessantes com participação

ativa dos alunos. Uma pergunta feita, uma resposta dada, suscita uma informação adicional que suscita outra pergunta e conseqüentemente outra resposta.

Destaca-se assim o princípio didático do papel condutor do docente e da auto-atividade dos alunos, ou seja, a atenção principal na ação educativa transfere-se em grande parte do ensino para a aprendizagem.

Pinto (2002), afirma que, em se tratando do processo ensino-aprendizagem, é importante que o docente superior

(...) reflita sobre a questão de “depositar” no aluno as informações que consideram válidas; que substitua a memorização pela compreensão; que contextualize, problematize, promova interação, reflexões que possibilitem ao aluno perceber as suas dificuldades para superá-las conscientemente (p. 9).

É importante que o docente superior tenha consciência que a pedagogia no ensino superior hoje apresenta novos conceitos. O aluno passivo é substituído pelo aluno ativo, fazendo com que o docente busque novas informações e novos conhecimentos. A construção do conhecimento deve partir das dúvidas, dos questionamentos, das necessidades, dos interesses, das experiências dos alunos, sendo o professor o mediador deste processo, contribuindo para a formação do profissional / cidadão.

Pimenta e Anastasiou (2005), também enfatizam o papel do professor no processo ensino aprendizagem ao dizer que, cabe ao professor organizar as atividades de ensino, de sua inteira responsabilidade, e as de aprendizagem. Elas deverão atender às 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 coletivas.

O docente superior considerado como “conceptor e gestor de currículo” (MASETTO, 2003, p.28)

Assim é fundamental que tenha o conhecimento aprofundado do currículo de seu curso para que possa conhecer todas as disciplinas que perpassam por ele e relacione umas com as outras desenvolvendo o processo interdisciplinar.

Masetto enfatiza que o conhecimento aprofundado do currículo não basta. É necessário que novas habilidades sejam integradas ao currículo como: trabalhar em

equipe, saber comunicar, elaborar relatórios, pesquisar, saber fazer uso de novas tecnologias.

O currículo deverá expressar preocupação ainda com a valorização do conhecimento e sua atualização, com a pesquisa, a crítica, a cooperação, os aspectos éticos do exercício da profissão, os valores sociais, culturais, políticos e econômicos, a participação na sociedade e o compromisso com sua evolução.

O terceiro eixo no domínio pedagógico é a “relação professor-aluno e aluno-aluno no processo de aprendizagem”.

Não se pode negar que a interação social é um fator que contribui de forma satisfatória e positiva no processo de aprendizagem dos alunos e docentes. É necessário que o docente assuma uma postura de orientador das atividades, motivador e incentivador do desenvolvimento de seus alunos, favorecendo o trabalho em equipe, a formação de grupos, com intuito de favorecer entre os sujeitos envolvidos atitudes afetuosas contribuindo para um clima de integração e trocas constantes.

É importante que o professor desenvolva uma atitude de parceria e co-responsabilidade com os alunos planejando os cursos juntos, usando técnicas em sala de aula que facilitem a participação e considerando os seus alunos adultos que podem se co-responsabilizar por seu período de formação profissional.

O quarto e último eixo citado por Masetto refere-se ao “domínio da tecnologia educacional”.

O autor enfatiza a necessidade de o docente dominar as novas tecnologias existentes, para facilitar o processo ensino-aprendizagem e possibilitar o acesso do aluno ao mundo da tecnologia. Além de manusear o computador é preciso aliar essa habilidade ao uso de diferentes dinâmicas, de estratégias participativas, de técnicas que coloquem o aluno em contato com a realidade.

O último dentre os saberes docentes sugeridos por Masetto para a formação pedagógica do docente superior é o “exercício da dimensão política sendo imprescindível no exercício da docência universitária”.

Essa conscientização política propicia a promoção de debate do docente com seus alunos sobre aspectos em consonância com sua formação profissional, devendo o docente estar atento aos acontecimentos do mundo, refletir a respeito de seus objetivos educacionais e então planejar suas aulas dentro do contexto atual.

Ao assumir essa postura, o docente superior contribuirá para a formação de profissionais politizados e conscientes de seu papel e da profissão que irá exercer na sociedade.

Pimenta e Anastasiou (2005), também apontam quatro fatores que conduzem um profissional ao exercício do magistério na atualidade e influenciam na sua formação, considerando a pouca exigência que se faz quanto a sua preparação para atuar nesse nível.

O primeiro é referente ao aumento do número de instituição de ensino superior, gerando uma oferta grande de emprego neste setor.

A expansão do ensino superior no Brasil provocou a necessidade de expansão do corpo docente atuante neste nível de ensino, profissionais de diversas áreas do conhecimento passaram a suprir esta demanda, ou seja, “os cursos superiores passaram a procurar profissionais renomados, com sucesso em suas atividades profissionais e convidando-os a ensinar seus alunos a serem tão bons profissionais como eles” (MASETTO, 2005.p. 11).

A esse respeito Nossa salienta que:

Com esse crescimento quantitativo do ensino superior, o descaso com a questão pedagógica evidenciou-se de forma assustadora. Jovens profissionais passaram a serem recrutados sem nenhuma experiência docente e, o mais sério, sem nenhum preparo para o exercício do magistério (2005 p. 1).

O segundo é a ênfase dada ao profissional pesquisador que durante sua formação acadêmica a dedicação à pesquisa tanto nos cursos de doutorado e mestrado, é considerada de maior valia.

Segundo Chamlian (2003), o objetivo que acaba sendo meta principal nos cursos de pós-graduação é o estímulo ao desenvolvimento da pesquisa científica, por meio da preparação adequada de pesquisadores.

A formação de professores de ensino superior está assentada na pesquisa, conforme padrões de qualidades determinados pela pós-graduação *stricto-sensu*. Os programas de doutorado e mestrado são configurados numa forma que privilegia a especialização, numa ênfase ao conhecimento e numa preparação para a pesquisa.

O terceiro focaliza professores que dividem a docência com o seu exercício profissional.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2005) pesquisadores dos vários campos do conhecimento (físicos, filósofos, cientistas políticos, etc.) e os profissionais liberais (médicos, dentistas, advogados, engenheiros, etc.) adentram o campo da docência no ensino superior como decorrência natural de suas atividades por razões e interesses diversos, não questionando sobre o que significa ser professor. Na maioria dos casos a ação docente, normalmente, reflete e reproduz a proposta dos professores que atuaram em sua formação.

Não se pode negar que a experiência profissional é um fator positivo, pois permite que estabeleça relações entre os conhecimentos trabalhados no curso e as práticas desenvolvidas no mercado de trabalho. Também tem o lado negativo devido o docente não ter disponibilidade suficiente para preparar, planejar e refletir sobre suas aulas.

O último fator reporta-se ao alto índice de desemprego na área de formação, levando esses profissionais a optarem pela docência.

Muitos ao optarem pela docência a vêem como oportunidade de um emprego não tendo a preocupação primeira em refletir o significado de ser professor.

Pimenta e Anastasiou afirmam que:

[...] na docência, enquanto prestador de um serviço à sociedade mediante sua profissão, o professor universitário precisa atuar como profissional reflexivo, crítico e competente no âmbito de sua disciplina, além de capacidade a exercer a docência e realizar atividades de investigação. (2005 p.165)

A formação de professores deve ser encarada como um processo permanente, integrado ao dia-a-dia dos professores, e não como uma função extra à margem dos projetos profissionais e organizacionais.

Fica clara a importância da formação didático – pedagógica do professor que não pode ter o exercício do magistério como um “hobbie” ou como qualquer uma atividade remunerada.

Paralelo à reflexão de sua ação o docente superior deverá refletir também sobre o cidadão /profissional que pretende formar.

3.3 Discutindo a docência para bacharéis

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, não cabe aos cursos de bacharelado a formação de docentes. Essa função é pertinente aos cursos de licenciatura, portanto as competências próprias inerentes à preparação para a docência não são e nem devem ser preocupação dos cursos de bacharelado em geral.

Os bacharéis que ingressam na atividade docente devem como sugere Masetto (2003, p. 19), *“procurar na educação continuada apropriar-se do saber pedagógico capaz de desenvolver suas dimensões cognitivas e de relacionamento”* a fim de estarem como recomenda Barretto (2004, p. 84), *“instrumentalizados para o exercício da docência”*.

Dimensões cognitivas de acordo com Masetto, dizem respeito entre outras habilidades e competências, ao grau de flexibilidade para lidar com novas situações nos ambientes de ensino-aprendizagem, à interação professor-aluno, ao uso de técnicas de ensino e também à capacidade de adaptar-se às técnicas, ao conteúdo em relação às dimensões cognitivas e intelectuais do aluno.

Os estudos demonstram que o docente de ensino superior no Brasil enfrenta ao longo de sua formação uma estrutura organizativa que sempre privilegiou o domínio de conhecimentos e experiências profissionais como sendo únicos requisitos para a docência em cursos superiores.

Os processos de ensino-aprendizagem que, de modo geral, embasavam a pedagogia universitária, e ainda se encontram presentes em muitas situações, caracterizavam-se por sua simplificação, que, de acordo com Ariza e Toscano (2000), manifesta-se, entre outros, pelos seguintes aspectos:

- tendência a converter diretamente os conteúdos disciplinares em conteúdos curriculares, como se entre eles não existissem diferenças epistemológicas, psicológicas e didáticas;
- uma visão dos conteúdos curriculares exclusivamente conceituais e acumulativas, que ignora as atitudes e os procedimentos implicados no ensino das diferentes disciplinas;
- por uma tendência a considerar os alunos como receptores passivos da informação, destituídos de significados próprios sobre as temáticas que se trabalham na escola;

- por uma separação reducionista que se dá entre conteúdos e metodologias, segundo a qual os conteúdos são únicos e as metodologias diversas, como se entre os processos de produção de significados e os significados mesmos não houvesse relações de interdependência;

- pelo fato de conceber a aprendizagem científica a partir de uma perspectiva individual, não levando em conta sua dimensão social e grupal;

- por um modelo de avaliação seletivo e sancionador que em vez de levantar dados, que permitam uma tomada de decisões fundamentada sobre o desenvolvimento da classe, pretendem medir, com, bastante frequência, a capacidade dos alunos para memorizar mecanicamente os conteúdos (p. 36).

Pressupunha-se, ainda, como menciona Gil (2006), que os adultos já estariam motivados à realização das atividades acadêmicas, que teriam “estratégias” desenvolvidas de autodidatismo e, por essa razão, não haveria necessidade de uma preocupação mais acentuada do professor com a aprendizagem do aluno. Assim, reforçava-se a idéia de que bastava ao professor oferecer o conteúdo, e a aprendizagem se concretizariam de acordo com o empenho do aluno.

De modo geral, a qualidade do trabalho realizado pelo professor não era sequer questionada. Como complementa Masetto:

“Em nenhum momento, por exemplo, perguntava se o professor tinha transmitido bem a matéria, se havia sido claro em suas explicações, se estabelecera uma boa comunicação com o aluno, se o programa estava adaptado às necessidades e aos interesses dos alunos, se o professor dominava minimamente as técnicas de comunicação. Isto tudo, aliás, era percebido como supérfluo, porque, para ensinar, era suficiente que o professor dominasse muito bem apenas o conteúdo da matéria e a ser transmitida” (2005 p.12)

No entanto, o interesse pela melhoria da qualidade docente não era de todo inexistente. Já Rui Barbosa, num balanço da educação imperial, criticava a situação em que se encontrava o ensino superior brasileiro, especialmente no que diz respeito ao curso de direito. Em seu parecer de 1882, mencionava que havia necessidade de “*uma reforma completa dos métodos e dos mestres*” (RIBEIRO JÚNIOR, 2001, p. 29).

A formação didático-pedagógica é a faceta que deveria caracterizar esse profissional, mas nem sempre é requerida, mesmo porque do ponto de vista formal

não há respaldo legal para a atuação do docente superior, como já visto no início deste capítulo.

Para Chamilian, em estudo apresentado em 2003, o ensino superior no Brasil apresenta-se hoje com uma estrutura de proporções consideráveis, se formos comparar à sua realidade de 40 anos atrás. Esse aumento de oferta ocorreu especialmente pela atuação majoritária da iniciativa privada, que viu no ensino superior um mercado lucrativo a ser explorado.

O investimento do setor privado no ensino superior trouxe, segundo Pimenta e Anastasiou (2005), um aumento considerável do número de docentes, numa ordem de 40 vezes mais o número de docentes que ora existiam.

Segundo as autoras essa explosão de professores acarreta, dentre outras coisas, a ausência de uma compreensão mais complexa sobre as origens desse professor universitário, o que pensa como interage no seu espaço profissional consigo e com os seus pares. Isso porque, os professores em sua maioria são oriundos dos mais variados cursos, distantes, diga-se de passagem, de uma preparação para a vida acadêmica que a universidade exige.

Estudo realizado no México mostra que se incorporam à profissão docente, na América Latina, cerca de nove novos professores por dia. No ensino superior, na mesma região, em 40 anos, passou-se de 25 mil para 600 mil docentes, a fim de atender a matrículas de que cresceram de 266.691 para 7.097.247 estudantes. No Brasil existem hoje 150.823 docentes de ensino superior. Porém, é reconhecido que apenas pequena proporção desses docentes trabalha em pós-graduação ou pesquisa e publica regularmente (BALÁN e TROMBETTA, 1996).

Com a grande expansão do ensino superior no Brasil em função de democratizar esse nível de ensino, muitos profissionais das mais diferentes áreas buscam a docência superior como forma alternativa e ou conjugada de inserção no mercado de trabalho.

Apesar da legitimidade dessa busca, a vivência com a prática docente no âmbito do ensino superior, ao ocorrer de maneira informal sem a devida apropriação de saberes didático-pedagógicos, pode se revelar difícil levando à insatisfação em relação à própria prática pedagógica.

Nos trabalhos realizados por Leite e outros docentes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sobre a profissão docente, esses autores expressaram:

“Reconhece-se igualmente que entre os docentes em geral e os do ensino superior, em especial, a insatisfação com a profissão docente é grande. Além dos baixos salários, os docentes sentem” falta de didática “para melhor ensinar seus alunos.” (2005 p. 40).

E acrescentam:

“Evidencia-se a existência de sérias dificuldades no relacionamento objetivos/currículos/desempenho pedagógico da maioria dos professores, o ensino não tem acompanhado a evolução tecnológica, há pouco incentivo (por parte da universidade) à qualificação docente no nível de graduação - a universidade oferece possibilidade de aperfeiçoamento somente para mestrado e doutorado, há necessidade de melhor qualificação didática dos docentes.” (UFRGS/CEPAV 1996).

Cabe considerar que na avaliação quantitativa do Exame Nacional de Cursos realizado pelo MEC mostrou que, na opinião dos alunos dos cursos de engenharia civil, direito e administração, a qualidade didática dos docentes deixa a desejar.

...”Substantivamente entenderam que seus professores possuem conhecimento suficiente e atualizado nas áreas, mas não são capazes de ensinar com eficiência, além de deixar a desejar quanto a métodos e técnicas de avaliação de aprendizagem” (MEC/INEP/DAES, 1997, p. 30)

Vasconcelos (2005), em sua pesquisa para conhecer o perfil do docente superior principalmente daqueles com pouca ou nenhuma formação pedagógica para o exercício da docência, ressalta que: *“72% dos professores não fizeram qualquer curso de formação para o magistério e nas observações e entrevistas foi percebida uma forte ‘resistência’ a freqüentar esse tipo de curso”.*

Acrescenta ainda que em entrevista e observações posteriores a maioria dos entrevistados, acredita ser a “formação técnica” a principal missão para as instituições de ensino superior, ou seja, a tradicional postura do professor transmissor e demonstraram também o desconhecimento da importância da formação didático-pedagógica assim como de seus objetivos.

O mesmo trabalho expressa a opinião dos alunos comunga com os dados da pesquisa anterior, visando à importância do preparo pedagógico para atuação do professor em sala de aula.

Libâneo, em uma pesquisa sobre aula universitária, afirma *que “o que os alunos criticam é o ensino tradicional, isto é, um sistema de relações centrado apenas na didática da transmissão que reduz o estudante a um sujeito que recebe passivamente essa informação”*.(2005 p. 5).

Esta afirmação demonstra o anseio dos próprios alunos por sua participação no processo ensino-aprendizagem e por sua autonomia.

O docente bacharel deve ter claro que ensinar é muito mais do que transmitir conteúdos é propor caminhos, alternativas diante de todo o conhecimento que se encontra á disposição do aluno. Ensinar é motivar o aluno a aprender e a estar sempre em busca de novos conhecimentos. Assim:

O papel do docente do ensino superior (...) pode ser entendido pela ação do professor no sentido de ensinar o aluno a estudar, a raciocinar e a construir seu conhecimento; estimulando-o a manter-se atualizado, a ter uma visão global da profissão; preparando-o para atuar como cidadão na sociedade, de forma a contribuir para a solução dos problemas sócio-político-culturais e na melhoria das condições de vida do ser humano. Para tanto o docente deverá ensinar o aluno a “aprender a aprender”, para que ele possa se desenvolver mesmo fora da Universidade, adquirindo, enquanto estudante, autonomia intelectual e consciência de que a sua formação deve ser permanente (TORNIZIELLO, 2001, p. 89).

Faz-se necessário que o docente superior hoje, precisa saber responder a realidade histórica, social, política, cultural e científica, não tendo apenas a função do professor tradicional, ou seja, o mero transmissor do saber, enquanto o aluno é um mero receptor deste saber.

Baseado nos dados dos estudos apresentados é importante ressaltar a necessidade da formação didático-pedagógica do docente de ensino superior requerida inclusive pelos alunos.

A experiência negativa tende a suscitar um sentimento de fracasso, desânimo frente às inúmeras situações e desafios vivenciados no cotidiano da sala de aula.

São essas dificuldades e desafios, no entanto, que abrem espaço para que cada vez mais se reconheça que a docência no âmbito universitário é uma profissão que, como tantas outras, pressupõe formação profissional específica.

O processo ensino-aprendizagem, a despeito do nível de formação em que ocorre e longe do que o senso comum imagina, exige por parte do docente a

aquisição de um conjunto de competências específicas que vai muito além do domínio de um saber historicamente acumulado.

Saber um determinado conteúdo não é sinônimo de saber ensinar esse mesmo conteúdo. O domínio de um determinado conteúdo, e o do respectivo saber-fazer (saberes profissionais), não se transforma automaticamente em saber didático que permita ao professor exercer com competência seu papel no ensino. Isso significa dizer que aqueles que escolhem exercer a atividade docente precisam adquirir, desenvolver e construir esses conhecimentos e habilidades específicas.

Neste sentido Libâneo (2005), destaca as funções do professor universitário que paralelamente envolvem tarefas que correspondem às funções da universidade. São elas:

- um profissional que domina o saber específico e o saber pedagógico;
- domina um saber político-social, assumindo o papel social do seu campo de conhecimentos e de sua profissão;
- domina os processos investigativos de seu campo de conhecimentos, sabe pesquisar e ajudar os alunos a internalizarem esses processos;
- domínio do saber da prática profissional.

O atual contexto, com todas as exigências de formação dos profissionais e todas as alterações refletidas no campo educacional, não permite uma atuação docente descompromissada por profissionais que desconheçam a importância de assumir uma postura de um educador que conheça as necessidades de seus alunos e o modo de como aprende, características importantes para o bom ensino.

No entanto, a pedagogia não se restringe a uma visão de método e de técnicas de ensinar, mas inclui a compreensão de um movimento que extrapola a sala de aula e se inscreve numa perspectiva das ações educativas da sociedade em geral.

Considerando a educação como prática social, então a atividade docente é também uma prática social, que de acordo com Therrien,

(...) o trabalho docente é visto como um processo educativo de instrução e de formação humana, através da mediação e da interação entre professor e alunos, a partir dos conteúdos do ensino em direção à construção de uma sociabilidade verdadeiramente humana onde sujeitos constroem sua identidade no seio de uma coletividade (2005 p. 5).

Entende-se aqui que o professor ao ensinar conteúdos aos seus alunos ao mesmo tempo forma o educando, identificando uma dialogicidade democrática em situação de práticas formadoras de cidadania.

Para exercer a atividade docente é requerido preparo e segundo Benedito *apud* Pimenta e Anastasiou (2005), “o professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou (...) seguindo a rotina dos outros”.

Muitas vezes a ausência de uma formação continuada, principalmente no que se refere às ações pedagógicas, leva o docente superior a rememorar-se de suas experiências no ensino superior, orientando sua prática. Assim, experiências que foram vivenciadas enquanto estudante, que são assimiladas nas conversas aleatórias com colegas e/ ou que são observadas nos exemplos ou em obras de educadores reconhecidos na área de atuação, marcaria ou conduziriam as ações educativas do futuro professor.

A valorização da prática como sendo um dos fundamentos para a formação docente é também considerada nos estudos de Tardif (2003). Segundo o autor, uma epistemologia da prática profissional é o estudo do conjunto dos saberes utilizado pelos profissionais em seu espaço cotidiano para desempenhar as suas tarefas. As finalidades dessa epistemologia seriam: revelar a natureza dos saberes; compreender a sua integração à prática cotidiana e entender a influência destes sobre a identidade dos docentes.

Essa perspectiva de formação pode ser identificada no conceito de saberes docentes abordados por Tardiff, mediante do que ele denomina saberes da experiência.

Para Tardiff, o saber docente é “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência”. (2003 p. 36).

O autor apresenta quatro saberes que constroem a profissão docente: os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experiências.

Os saberes da formação profissional são caracterizados pelo conjunto de saberes transmitidos pelos cursos de formação de professores, perpassando pelos saberes produzidos pelas ciências da educação e os saberes pedagógicos; os saberes das disciplinas são compostos pelos saberes sociais que compõem os

diversos campos de conhecimento e são sistematizados na universidade por intermédio das disciplinas; os saberes curriculares que se referem à sistematização dos saberes sociais por meio dos programas curriculares, com seus discursos, objetivos, conteúdos e métodos; os saberes da experiência são saberes produzidos pelo próprio professor na sua trajetória docente, mediante seu trabalho cotidiano e o conhecimento do seu meio.

O autor ainda reforça os saberes da experiência como saberes surgidos na e pela prática, validados pelo professor e acoplados na constituição de seu profissionalismo, ou seja, constituem a partir da prática pedagógica e são renováveis. Muitos dos professores conferem aos saberes da experiência os fundamentos da prática e da competência profissional, atribuindo o seu saber-ensinar ao próprio trabalho, ao que são como pessoas e à construção e partilha com colegas.

Para Tardif, os saberes pedagógicos precisam ser vistos além da tecnologia do ensino ou seja através da interação humana. A profissão docente constrói-se ao longo da história de vida dos professores e, muitas vezes, com base em exemplos de seus professores e partilhas com colegas no espaço universitário.

O quadro a seguir apresenta a forma como, segundo Tardif (2003, p. 63) os saberes dos professores são constituídos:

Quadro 1 – A constituição dos saberes dos professores

Saberes dos Professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: Tardif (2003, p. 63).

Pimenta (2007) demonstra três modalidades de saberes docentes que constroem a identidade profissional do professor. Para a autora, os saberes da docência se constituem a partir da experiência, do conhecimento e dos saberes pedagógicos.

Os primeiros remetem-se às experiências acumuladas sobre o que é o ensino, o que é ser um professor e sobre os modelos apreendidos durante toda a vida do professor, estando estas experiências ligadas diretamente ou não ao ambiente escolar. A esta experiência anterior ao exercício docente, somam-se os saberes produzidos no cotidiano escolar pelos professores, em contato com alunos, gestores e professores. Concepções prévias e práticas misturam-se num processo reflexivo que orienta a ação diária do professor.

Os saberes do conhecimento são condição prévia para o exercício profissional. Não é possível exercer o magistério sem conhecer adequadamente sua ciência, disciplina ou conteúdo, da mesma forma que apenas o conhecimento é insuficiente para garantir uma boa prática docente.

Pimenta (2007) cita dois pontos importantes ligados aos saberes do conhecimento: o primeiro refere-se à necessidade dos professores se perguntarem sobre os significados que têm os conhecimentos de sua área para si próprios e para a sociedade. É preciso refletir sobre a produção do conhecimento como fonte geradora de poder e de desigualdade. A teoria deslocada da realidade social mostra-se insuficiente para resolver os problemas concretos da prática.

O outro ponto diz respeito à própria delimitação do que significa conhecimento. Para a autora, conhecimento não se reduz a informação, mas à capacidade de classificar, analisar e contextualizar as informações disponíveis, usando de inteligência, consciência e sabedoria. O papel do professor é o de mediar o processo de aprendizado, permitindo que o aluno não apenas se informe, mas consiga operar as informações disponíveis para chegar ao conhecimento.

Fechar-se na redoma restrita do seu conteúdo não significa, necessariamente, desenvolver saberes do conhecimento.

Os saberes pedagógicos se prendem ao saber ensinar. O saber ensinar associa-se à didática, mas uma didática que considere a prática social como ponto de partida para o processo de formação do professor.

Nas palavras de Pimenta, *“à didática contemporânea compete proceder a uma leitura crítica da prática social de ensinar, partindo da realidade existente,*

realizando um balanço das iniciativas de se fazer frente ao fracasso escolar” (2007, p. 25).

As classificações dos saberes apontadas por Pimenta e por Tardif aproximam-se e denotam um mesmo ponto, qual seja o fato de que os saberes são provenientes de várias fontes e estão intimamente ligados à pessoa do professor, sua vida e seu trabalho.

É importante que os professores conheçam os seus próprios saberes, para que possam iniciar um percurso de reflexão na ação e de reflexão sobre a ação. É neste tecer da docência que muitos fios se envolvem, formando o “ser” professor de ensino superior.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os capítulos anteriores apresentaram discussões teóricas acerca da formação pedagógica do docente superior, objeto de estudo deste trabalho.

Neste sentido, após o levantamento bibliográfico, o qual evidencia o estudo e reflexão sobre a docência superior e sua formação, apresenta-se a abordagem metodológica utilizada para a consecução do objetivo proposto desta pesquisa, que é investigar a importância da formação didático-pedagógica de profissionais docentes bacharelados, que atuam no Ensino Superior para o exercício da prática docente como também identificar as oportunidades de educação continuada oferecida pela instituição onde os professores exercem sua prática docente, detectar na opinião dos mesmos as dificuldades encontradas em sala de aula no exercício da profissão docente e analisar se essas dificuldades decorrem da ausência ou não da formação pedagógica.

4.1 A Instituição Pesquisada

Para realização da pesquisa, foi escolhida uma instituição de ensino superior privada de médio porte, a qual mantém quatro campi em duas cidades da Zona da Mata Mineira, totalizando uma oferta de 12 (doze) cursos de graduação. A instituição oferece também curso de Pós-Graduação “Lato-Sensu” em diferentes áreas.

O campi escolhido para a pesquisa está situado na cidade de Bicas - MG, possuindo uma estrutura que atende a três cursos de graduação: administração em três modalidades: comércio exterior, administração geral e administração rural inseridos na Faculdade de Ciências Gerenciais de Bicas (FCGB). Também os cursos Normal Superior e Pedagogia inseridos no Instituto Superior de Educação de Bicas (ISEB).

4.2 Os docentes superiores como participantes da pesquisa

Para o desenrolar da pesquisa, formação do docente de ensino superior, contou-se com a colaboração dos professores do curso de Administração da

Faculdade de Ciências Gerenciais de Bicas, que explicitam os aspectos relacionados à sua formação e prática docente, através de um questionário e entrevista semi-estruturada.

Os participantes da pesquisa são professores do curso de Administração, que não tiveram a oportunidade de estudar e discutir os aspectos pedagógicos inerentes da profissão, pois foram formados para o bacharelado. Estes são profissionais liberais formados nos cursos de Administração, Economia, Direito, Ciência da Computação. Os demais professores do curso licenciados em Matemática, Letras, Ciências Sociais, já tiveram na sua formação a oportunidade de discutir aspectos pedagógicos da profissão não participarão da pesquisa.

Os dados expressos no Quadro 2, a seguir, mostram a composição dos professores do curso de Administração da referida instituição, um corpo docente com a totalidade de 14 professores, sendo que destes somente 6 (43%) possuem licenciatura.

Quadro 2: Distribuição dos docentes pesquisados no curso de administração

Corpo Docente	Sujeitos existentes na Administração			Sujeitos pesquisados
	Nro.	%	Nro.	%
Docentes Bacharelados	6	43	6	100
Demais docentes	8	57	---	---
Total	14	100	6	43

Fonte: Faculdade de Ciências Gerenciais de Bicas - MG/2007

Os dados expressos no Quadro 3, a seguir, mostram a identificação dos professores do curso de Administração da referida instituição, que participaram desta pesquisa.

SUJEITOS PESQUISADOS						
Dados de Identificação	D1	D2	D3	D4	D5	D6
Faixa Etária	26 a 36 anos	37 a 47 anos	37 a 47 anos	26 a 36 anos	26 a 36 anos	26 a 36 anos
Sexo	Feminino	Masculino	Masculino	Feminino	Masculino	Masculino
Formação Inicial	Direito	Ciências Econômicas	Ciências Econômicas	Administração	Administração e Ciências Contábeis	Informática
Formação Atual	Especialização Lato Sensu	Mestrado	Especialização Lato Sensu	Especialização Lato Sensu	Mestrado	Especialização Lato Sensu
Tempo de atuação docente	0 a 2 anos	6 a 8 anos	0 a 2 anos	0 a 2 anos	3 a 5 anos	3 a 5 anos
Outra atividade profissional	Advogada	Consultor	Corretor de Seguros	Assistente Administrativo	Consultor	Não exerce

Fonte: Faculdade de Ciências Gerenciais de Bicas - MG/2007

4.3 Abordagem da Pesquisa

A escolha da abordagem metodológica utilizada na pesquisa é um passo importante e que determina os rumos que a investigação irá tomar, principalmente quando se trata da investigação de um fenômeno educativo, pois, segundo Sacristán e Gomes, os fenômenos educativos manifestam características específicas o que os diferenciam dos fenômenos naturais, sendo:

O caráter radicalmente inacabado dos mesmos, sua dimensão criativa, autoformadora, aberta à mudança intencional; a dimensão semiótica de tais fenômenos. A relação em parte indeterminada e, portanto, polissêmica entre o significante observável e o significado latente de todo fenômeno social ou educativo (1998 p.100).

Torna-se necessário que ao optar por uma abordagem metodológica a atenção do pesquisador esteja voltada para as características desta abordagem para que as especificidades do objeto de estudo sejam contempladas na investigação. Nesse sentido, investigar fenômenos educativos exige metodologia de investigação que esteja atenta às peculiaridades de tais fenômenos e que utilize a natureza dos problemas em estudo como referencial para suas propostas, suas técnicas e seus instrumentos de investigação (SACRISTÁN e GOMES, 1998).

Assim decidiu-se fazer opção por uma fundamentação teórica metodológica que pudesse construir um caminho mais adequado para o objetivo traçado, aproximando, o pesquisador do objeto e dos sujeitos da investigação, de tal modo que possibilitasse a compreensão das concepções estudadas, levando também em consideração a relação de compreensão que esses sujeitos estabelecem entre o objeto de estudo, o contexto de atuação profissional e o contexto social.

Seguindo essa linha de raciocínio e considerando a especificidade do tema escolhido para a pesquisa, Formação do Docente Superior, será dada ênfase neste estudo a abordagem qualitativa de pesquisa, que, segundo Chizzotti (1991, p. 79) *“parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”*.

Acredita-se que esta abordagem permite um melhor entendimento dos fenômenos que ocorrem na formação do docente superior, mediante categorias de análise constituídas com base nas respostas emitidas pelos próprios docentes.

A abordagem qualitativa caracteriza-se por sua ênfase nas palavras no lugar de números, onde o interesse maior é mais pelo processo do que unicamente pelos resultados ou produtos: a preocupação central é a de compreender e interpretar os fenômenos estudados, considerando o significado que os professores dão às suas práticas e percursos de formação. A investigação qualitativa tem a pretensão de compreender os significados que as pessoas constroem a respeito de suas experiências, suas vivências (LIMA, 2001).

Neste sentido, para melhor compreender o objeto desse estudo, procurou-se seguir o pensamento de Bogdan e Biklen, pois acreditam que:

Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitem tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dados estes não serem abordados por aqueles de forma neutra (1994, p.51).

Para esses autores a investigação qualitativa possui cinco características. A primeira diz respeito ao ambiente natural no qual o investigador é o principal instrumento, entendendo que as ações quando observadas em seu ambiente tendem ser mais bem compreendidas. A segunda característica é a transcrição dos dados recolhidos na entrevista, que devem ser analisados no seu todo quando se pretende que nenhum detalhe escape ao observador. A terceira característica demonstra a preocupação do observador no modo como as definições se formam, enfatizando o processo mais do que os resultados. A quarta característica o pesquisador seleciona quais são as questões mais importantes e específicas para a investigação. A quinta característica tem como fator primordial o significado, uma vez que os investigadores estão interessados no modo como as pessoas dão sentido às suas vidas, dinâmica esta que muitas vezes torna-se invisível para o observador externo.

Assim, é possível perceber que através, das características da abordagem qualitativa apresentada por Bogdan e Biklen (1994), o investigador, neste tipo de pesquisa, está em contato com o participante da investigação com intenção de perceber como ele experimenta, vivencia e interpreta o mundo em que vive.

Instrumento de Pesquisa

Os instrumentos de pesquisa submetidos e aprovados pelo Comitê de Ética, escolhidos para coleta de dados são: o questionário e a entrevista do tipo semi-estruturada, seguida da pós-análise dos dados coletados, onde foi possível realizar uma leitura crítica e interpretativa a respeito da importância e necessidade da formação didático-pedagógica do docente superior.

A decisão pela aplicação de um questionário se deve ao fato dos docentes ficarem mais a vontade para descrever sua prática educativa e também por ser um instrumento que contribui na descrição das características que compõem o grupo pesquisado, possibilitando a identificação e a análise das diversas variáveis individuais e grupais (RICHARDSON, 1985), permitindo ao pesquisador fazer uma apreciação e análise posterior do conteúdo, enriquecendo a leitura e conduzindo a uma aplicação de sua compreensão a respeito dos fatos encontrados.

O referido instrumento de pesquisa, aplicado aos docentes foi dividido em três partes. A primeira parte denominada Identificação, refere-se à identidade de cada sujeito, são elas: idade, sexo, formação na graduação.

A segunda parte está relacionada à Docência Superior nos aspectos gerais, e contém seis perguntas, sendo três abertas e três fechadas. Nas questões fechadas, os docentes superiores foram interrogados sobre a titulação máxima, tempo de atuação no ensino superior, e na última questão fechada foram apresentadas aos docentes quatro características quanto à formação do docente superior, solicitando aos mesmos que as enumerassem numa escala de importância, são elas: formação técnico-científica, formação prática, formação política e formação pedagógica.

Nas questões abertas os docentes puderam expor suas respostas ou opiniões a respeito dos seguintes itens. Qual disciplina que você leciona? O que o levou a optar pela docência superior? Frente aos desafios impostos pelas constantes mudanças sociais, você considera sua atuação pedagógica satisfatória ou não? Por quê?

A terceira parte: Docência Superior: o professor profissional liberal - teve como intuito pesquisar se o docente superior exerce outra atividade profissional além da docência.

As entrevistas foram do tipo semi-estruturada, ou seja, elaborada previamente pelo pesquisador, e posteriormente gravadas e transcritas, conforme Lüdke e André (1986, p.34) propõem: “a entrevista semi-estruturada se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”.

Nesse sentido, acredita-se que a linguagem é um instrumento importante para possibilitar e estimular uma análise reflexiva que permita a mudança de pensamento e de ações entre os professores.

A linguagem assume um papel de destaque no contexto de uma pesquisa qualitativa, que almeja a produção de conhecimento e sentido a partir das relações dos indivíduos com o seu meio social. Nesse tipo de investigação, a compreensão dos fenômenos estudados passa pelo entendimento dos discursos da linguagem daqueles que colaboram com as pesquisas, sendo importante o uso de um instrumento adequado, tanto do ponto de vista teórico como do ponto de vista instrumental.

Neste sentido a entrevista passa a considerar os critérios de representatividade da fala, a questão da interação social na relação pesquisador e pesquisado e o entrelaçamento do linguajar e das emoções criando um processo interativo e reflexivo (SZYMANSKI, 2002).

Daí a opção por uma entrevista semi-estruturada que buscou a construção de significado durante a própria interação com os pesquisados, sem perder o objetivo da pesquisa, mas permitindo a fluidez necessária para a introdução de elementos e falas que pudessem enriquecer os discursos e, conseqüentemente, o resultado final da pesquisa.

Para Brandão,

“A entrevista é trabalho reclamado uma atenção permanente do pesquisador aos seus objetivos, obrigando-os a colocar-se intensamente à escuta do que é dito, a refletir sobre a forma e conteúdo da fala do entrevistado, os encadeamentos, as indecisões contradições, as expressões e gestos” (2002, p.40).

Zago, completa essa idéia afirmando que. *“a entrevista é a forma de expressar realidades, sentimentos e cumplicidades que um instrumento com respostas estandardizadas poderia ocultar, evidenciando a infundada neutralidade científica daquele que pesquisa”.*(2003 p. 301).

Para o registro das entrevistas foi utilizado um roteiro para orientação, onde foram listados os itens a serem investigados. As entrevistas foram conduzidas em um clima cordial, interativo, quando não mesmo informal, dadas às ligações entre a pesquisadora e os docentes pesquisados na condição de colegas de trabalho.

A partir do roteiro prévio da entrevista os docentes falaram de suas histórias profissionais, de dilemas e desafios enfrentados no desenvolvimento do ofício de professor, das oportunidades e benefícios que envolvem a docência, da concepção

e importância da formação pedagógica na sua atuação em sala de aula, e outras questões atribuídas à formação pedagógica do docente superior.

Na fase de organização das falas dos participantes, fez-se a transcrição integral das entrevistas realizadas e após a leitura e reflexão destas, foi possível chegar ao delineamento de categorias de análise e unidades de significado, que permitiram a busca de relações e inferências que pudessem facilitar a compreensão do tema estudado.

As categorias de análise foram criadas, a partir da possibilidade de agrupar assuntos que, consolidados, levaram a unidade de significado que se mostravam relevantes para a compreensão do fenômeno da pesquisa. São elas: formação pedagógica e formação continuada.

As falas e impressões dos docentes pesquisados foram assim relacionadas e tratadas, com objetivo de se resgatar as respostas de todo o conteúdo temático gerado, bem como reações para análise dos dados de acordo com o objetivo da pesquisa.

A partir deste percurso, foi permitido o alcance dos objetivos propostos, onde a discussão ancorou-se nas concepções e práticas cotidianas de cada docente, podendo assim conhecer o docente superior bacharel no exercício da sala de aula.

4.4 Coleta de dados

O primeiro passo para o início da pesquisa foi uma conversa com o Presidente da Fundação Educacional de Além Paraíba, tendo prioridade os objetivos e justificativas da pesquisa assim como a importância da participação e colaboração do corpo docente da instituição. Após os esclarecimentos e entendimento, foi aprovada a autorização para realização da pesquisa.

Em seguida foi feita uma seleção dos docentes pesquisados, considerado como dado relevante para a escolha dos sujeitos a formação bacharelado ou seja ausência de licenciatura.

De posse da lista selecionada foi feita uma reunião de consentimento com os docentes explicando o objetivo da pesquisa e o acordo na participação: compromisso, veracidade dos dados, entrega dos dados de questionário no prazo estipulado pela pesquisadora.

Ficou acordado que os seis docentes selecionados participariam da pesquisa. Assim feito, foi marcado dia e horário para que fosse entregue aos docentes o questionário e num prazo de sete dias úteis a devolução com as solicitações atendidas.

Todos os sujeitos cumpriram o acordo devolvendo os instrumentos com as respostas dentro do prazo estipulado pela pesquisadora.

Após o cumprimento da primeira etapa da pesquisa a entrevista foi marcada para a semana seguinte no dia e horário que todos pudessem participar. A entrevista foi realizada em grupo, tendo a participação dos seis docentes selecionados. A discussão ocorreu de forma informal e o propósito foi coletar dados a partir do diálogo e do debate com e entre os docentes acerca do tema apresentado. Esta técnica de pesquisa é denominada de grupo focal que para Minayo et al (1999) é um conjunto de discussão informal e de tamanho reduzido, com propósito de obter informações de caráter qualitativo em profundidade. É uma técnica de baixo custo para obtenção de informações qualitativas sobre experiência de vida, sentimentos, percepções, preferências, comportamentos, opiniões e necessidades dos participantes.

No dia e hora combinado, os docentes reuniram-se na instituição para a entrevista, que durou por volta de uma hora. A presença dos docentes foi unânime sendo dada à oportunidade para que todos expressassem suas opiniões sobre os temas abordados.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

É certo que os cursos com formação para bacharelados, não têm por objetivo formar professores. Conhecimentos educacionais e pedagógicos, por conseguinte, não constam entre os conteúdos a serem aprendidos nestes cursos. No entanto, a docência superior apresenta-se como uma alternativa para alguns. No Brasil, a preparação para o exercício do magistério superior faz-se em nível de Mestrado e Doutorado e nessa formação a tônica recai quase sempre, no aprofundamento de conhecimentos e no desenvolvimento de pesquisas na área específica. A lacuna referenciada está situada no âmbito pedagógico para o exercício da prática docente.

Tendo em vista que o objetivo desta pesquisa é investigar a importância da formação didático-pedagógica de profissionais, docentes bacharelados, que atuam no Ensino Superior para o exercício da prática docente, o presente capítulo vem investigar as respostas emitidas pelos docentes superiores pesquisados, a começar pelo questionário.

Titulação dos docentes

Quanto aos aspectos gerais da docência superior, a primeira questão colocada se refere à titulação atual dos docentes bacharéis pesquisados.

Observou-se que o título de especialista destaca-se em maior número entre os 6 (seis) docentes pesquisados: 4 (quatro) possuem pós-graduação *lato sensu*, 2 (dois) possuem o mestrado e entre os mestres 1 (um) está cursando o doutorado.

A pesquisa da titulação dos docentes bacharéis é importante, pois tanto a LDB 9394 /96 como as IES, têm como referência a valorização de títulos acadêmicos na formação para a docência e conseqüentemente, os títulos também são usados como parâmetro de qualidade para o trabalho docente em sua área de formação, ou seja, todos os docentes que fazem parte do universo em estudo são pós-graduados, o que atende à legislação em vigor.

É necessário enfatizar, também que, ao serem questionados sobre quais cursos de pós-graduação estão freqüentando ou freqüentaram, foram unânimes ao

responder que, o curso de pós-graduação está vinculado à sua área de formação inicial.

Entretanto, neste nível de ensino, “[...] o enfoque principal é a pesquisa ou a competência técnica voltada para o conteúdo disciplinar específico. Há pouca preocupação com a formação pedagógica” (VASCONCELOS, 2000, p.86).

É oportuno lembrar que Masetto (2003) demonstra em seus estudos que quando há a preparação para a docência superior nos programas de pós-graduação, se restringe ao oferecimento da disciplina Didática do Ensino Superior, que na prática não ultrapassa sessenta horas de atividades.

Tempo de atuação no ensino superior

Na segunda questão quanto ao tempo de atuação no ensino superior, foi constatado que dos 6 docentes pesquisados a metade ou seja 50% atuam no ensino superior por um período de no máximo dois anos, 2 estão no ensino superior por um período entre 3 a 5 anos e apenas 1 está no ensino superior num período equivalente de 6 a 8 anos.

Pode-se observar aqui a preocupação dos docentes em relação à sua formação, seja ela em busca da obtenção de um título, ou a preocupação com a sua formação docente. Verifica-se que mesmo os docentes iniciantes na profissão já possuem pelo menos a especialização ou mestrado e também estão se dispondo a cursar o doutorado.

Em contrapartida, Pimenta e Anastasiou (2005) referenciam os cursos para formação de mestrado ou doutorado, como aqueles que priorizam a pesquisa e não prepara o docente para a formação pedagógica requisito para o exercício da prática docente superior. A iniciativa acerca da formação pedagógica continuada nas IES, muitas vezes fica na responsabilidade ou desejo dos próprios docentes que vêem nesta formação sua importância para aprimoramento de sua ação em sala de aula.

Disciplina que leciona

Nesta questão foi identificado que o eixo temático das disciplinas lecionadas está relacionado com a formação profissional do docente que a leciona. Neste tópico

evidencia-se que o professor de ensino superior bacharelado para o exercício da sua profissão a exigência é a competência na sua profissão, que nas palavras de Masetto “quem sabe, automaticamente sabe ensinar” (2003, p.13).

Motivos que o levaram a optar pela docência superior

Em relação aos motivos que levaram os docentes a optar pela Docência Superior, as respostas emitidas pelos docentes pesquisados tiveram em sua maioria mais de uma opção na sua escolha.

Assim foram criadas 4 categorias de respostas: 50% dos sujeitos pesquisados vê na docência uma motivação para produção de conhecimentos e acreditam que propicia oportunidades de estudo; 34% optou pela docência como oportunidade e desafios profissionais, ou seja, uma nova possibilidade de trabalho; 8% acredita que a docência contribua para a formação de pessoas mais éticas; 8% optou pela docência como escolha profissional, por acreditar que a vocação é um fator preponderante para tal.

Percebe-se que para a maioria dos sujeitos pesquisados, a primeira categoria é contemplada: Produção de conhecimentos e oportunidade de estudos, como pode ser comprovada na fala dos docentes;

A docência além de ser um constante desafio da aprendizagem me mantém atualizada e informada sobre o mundo atual. Vejo como um aprendizado permanente e me obriga a buscar sempre novos conhecimentos. (D1 ia sa)

A vontade de ser multiplicadora de meus conhecimentos e a possibilidade de sempre aprender mais, compartilhar idéias e manter sempre atualizada em relação às práticas desenvolvidas em sala de aula. (D4 ia sa)

Aumentar meus conhecimentos através da troca de experiências e está sempre atualizado, estudando e pesquisando. (D6 ia sb)

Essas afirmações aproximam-se das reflexões de Vasconcelos (2002, p. 24) ao mostrar que a “*Universidade é o local que privilegia antes de tudo, a transformação do saber*”. Para a autora o docente deve dominar o saber para transmiti-lo a seus alunos, pois esta é uma exigência dos critérios que a universidade estabelece de acordo com as normas curriculares vigentes.

Os professores precisam estar comprometidos com o ensino, não apenas com a transmissão de conteúdos, num simples “dá aulas”, desvinculado com os objetivos da tarefa de educar, em outras palavras de acordo com Vasconcelos (2002), é necessário que o conteúdo seja transmitido sim, porém sob uma ótica crítica, esclarecedora e renovada, que embase novos conhecimentos e pesquisas.

Pode-se citar também Pimenta e Anastasiou (2005, p.173) que postulam que a universidade não deve apenas atender às demandas do mercado, mas *“aprender a olhar em seu entorno, a compreender e assimilar fenômenos, a produzir respostas às demandas sociais, a preparar globalmente os alunos para a complexidade que se avizinham”*.

Brito (1996, p. 24), diante da realidade atual, diz que uma das *“funções da universidade é formar profissionais, e ir além de uma formação técnica. O profissional deve conhecer a teoria, ter senso crítico saber trabalhar em grupo, ser transformador da realidade.”*

Para o autor a universidade tem a responsabilidade de oportunizar aos alunos condições de reflexões sobre suas ações e mudanças que ocorrem em sua vida. O ensino superior assume um sentido amplo e suas ações despontam em vários segmentos sociais.

A segunda categoria: uma nova possibilidade de trabalho, diz respeito àqueles indivíduos que tendo uma profissão e exercendo-a, acrescenta a docência como uma atividade profissional a mais. Nas palavras de Vasconcelos (2002, p.12) *“profissional liberal-professor”*.

A minha opção pela docência superior deu-se pelo fato de buscar novos desafios. Tentar fazer da vida acadêmica uma oportunidade tanto de realização pessoal como profissional. (D2 ib sb)

Oportunidade e novos desafios. (D3 ib sb)

Ainda para Vasconcelos (2002), este docente é visto como aquele que possibilita uma ponte entre a teoria e a prática profissional.

Não se pode deixar de reconhecer que os conhecimentos da prática profissional para quais os alunos serão formados é de suma importância, favorecendo condições de eficiência e eficácia para a inserção do aluno para o mundo do trabalho.

Neste sentido Cunha (1992), considera na prática profissional a relação teoria e prática, que com exemplos oferece maior instrumentalização do aluno para trabalhar com a realidade.

Vasconcelos (2002, p.28) ressalva que “*supervaloriza - lá poderia significar a transformação do ensino superior em mero curso técnico de nível superior*”.

A terceira categoria: formação de pessoas demonstra o compromisso do docente em estabelecer vínculos que contribua na preparação de seu aluno para tornar-se profissional cidadão.

... Como uma proposta para mudanças de pensamentos e atitudes das pessoas em busca de procedimentos mais éticos e humanos. Trata-se então de um grande e ambicioso projeto de vida. (D2 ib sb)

Autores como (Pimenta e Anastasiou 2005, Libâneo 1998), ressaltam em seus trabalhos que a atividade profissional do docente, ou seja, o seu trabalho gera uma intencionalidade em relação à formação dos futuros profissionais, pois na relação que se estabelece em sala de aula visa não só a formação humana e de conteúdos como implica escolha, valores e compromissos éticos.

Portanto o docente superior ao demonstrar uma consciência crítica e reflexiva, assume a responsabilidade na formação do cidadão humano, reflexivo, participativo e profissional.

De mero transmissor de conhecimentos, atualmente o docente superior passa a ser visto como agente político compromissado com uma visão humanística e social abrangente.

A quarta categoria; vocação.

Minha opção pela docência se deu por vocação. (D5 ia sb)

Para Vasconcelos, a vocação é uma característica clara e óbvia para o professor e para qualquer profissional liberal que deseja desempenhar bem sua função. É necessário preparo para a ação profissional, e o que se vê é que para as profissões liberais há exigências do respaldo legal de órgãos de classes para o ofício das profissões, o que não acontece com a carreira docente superior, “*podendo*

afirmar que hoje no Brasil qualquer um tem possibilidade de ser professor universitário” (2002 p.13).

De acordo com Gil (2006), à postura daqueles que enfatizam o ensino, vêem no magistério uma vocação e que a missão do professor é de ensinar, e para isso se preparou.

Em decorrência do dinamismo da profissão docente hoje, ela é considerada complexa, uma vez que implica o desempenho de múltiplos aspectos relacionados à formação docente, como visto nos capítulos anteriores.

Atuação pedagógica frente às mudanças do mundo contemporâneo.

A quarta pergunta solicitada aos docentes é se eles julgam ou não satisfatória sua atuação pedagógica frente às mudanças sociais que ocorrem no mundo contemporâneo.

Dentro do universo dos sujeitos pesquisados 4 dos docentes responderam que sua atuação pedagógica é satisfatória frente às transformações do mundo contemporâneo; 1 considera sua atuação pedagógica parcialmente satisfatória e outro considera insatisfatória sua atuação pedagógica.

Sim. Considero minha atuação pedagógica satisfatória, pois procuro sempre estar atualizada, através da mídia, informações, cursos e trazer para minhas aulas o que há de mais recente dentro da disciplina que leciono, fazendo reflexão de minha prática. (D1 ia sa)

Sim, minha atuação pedagógica considero satisfatória procuro fazer diariamente uma autocrítica e melhorar cada vez mais minha ação dentro da sala de aula. (D3 ib sb)

Sim. Embora ainda com curta experiência, procuro propor teoria e exercícios atuais na oportunidade de oferecer o melhor para os alunos e para a instituição. (D4 ia sa)

Sim, por integrar aspectos profissionais e acadêmicos nas disciplinas que leciono, mantendo-me atualizado e informado, para melhor atender aos meus alunos. (D5 ia sb)

No primeiro capítulo, vimos que no modelo napoleônico, a universidade constitui-se de faculdades preocupadas em ensinar uma profissão (LUCKESI, 1998). A experiência profissional do docente tornava-se imperativa para a formação de novos trabalhadores através do ensino depositário, centrado na figura do professor

transmissor de conteúdos. Todavia, a sociedade industrial centrada na produção de bens materiais cedeu lugar à sociedade do conhecimento (TOFLER, 1997).

Beherens (2005), afirma que diante das transformações a qual a sociedade vem presenciando e diante da sociedade da informação, não é mais possível o docente superior aplicar a mesma prática pedagógica desenvolvida por seus professores, uma vez que as mudanças já chegaram ao meio acadêmico.

No contexto atual, os professores devem estar preparados para superar a dimensão do técnico aplicador, uma vez que experiência profissional não é sinônimo de conhecimento científico e sem ele, a experiência profissional torna-se vazia. Deve-se, portanto, buscar a formação de um profissional que reflete na sua ação, cria uma nova realidade, experimenta, corrige, inventa.

Nossa (2005) acredita que a formação pedagógica não se resume ao fato do docente possuir domínio sobre o conteúdo que ministra, pois a falta desta formação pode comprometer o trabalho do docente, tanto em relação aos seus alunos quanto com a instituição em que trabalha.

Para Masetto (2005), o docente superior além da clareza que precisa ter quanto à importância da formação pedagógica, precisa ainda refletir sobre suas práticas educativas, mantendo-se sempre atualizado.

Vale ressaltar que dois docentes do universo pesquisado justificaram suas respostas, sendo que um deles julga que sua atuação pedagógica é parcialmente satisfatória por:

Falta mais tempo de experiência na área pedagógica. (D6 ia sb)

O outro docente demonstra insatisfação com sua atuação pedagógica e afirma:

Não. Pelo simples fato de que devemos sempre nos aprimorar em todos os sentidos, e quando achamos que tudo caminha de forma a não existir mais nenhuma atitude ou ação a ser tomada, é sinal que estamos acomodados e não estamos realizando mais nada de produtivo na vida. Dentro disto acredito que devo sempre buscar novos caminhos e procedimentos, que contribuam na busca dos melhores modos de fazer pessoas preparadas para seus desafios. (D2 ib sb)

Esta afirmação evidencia o que Vasconcelos (2002), caracteriza a competência pedagógica, como sendo o que constitui o diferencial de qualidade do professor, aquele que verdadeiramente estiver comprometido com o desempenho de

seu papel, preocupado com a formação de seus alunos, não só como profissionais, mas também como cidadãos atuantes e responsáveis.

As citações feitas pelos docentes pesquisados demonstram que os 66% daqueles que julgam sua atuação pedagógica satisfatória e mais o 17% do docente que julga insatisfatória sua atuação pedagógica acredita na tentativa de superação do modelo napoleônico.

Na questão apresentada aos docentes pesquisados tendo as quatro características consideradas por Vasconcelos (2005) como sendo importantes para a formação pedagógica do docente superior, foi solicitado que as enumerassem em ordem crescente, sendo a primeira como a característica mais importante e a última como a menos importante na opinião dos sujeitos.

A apresentação e a análise dos resultados foram interpretadas nesta questão de duas formas diferentes: 1- análise de cada característica isolada; 2- importância de uma em relação às outras, na visão dos docentes pesquisados.

Importância da formação técnico-científica (domínio técnico do conteúdo a ser ministrado)

Entre os docentes pesquisados 2, ou seja, 34% consideram a formação técnico-científica muito importante para o exercício da profissão docente superior.

O que se espera de um professor de educação superior, segundo Souza (1998), é que tenha domínio da área científica e do saber correspondente à disciplina que leciona, que esteja atualizado, que disponha de recursos didático pedagógico para que possa desenvolver processos interdisciplinares e também ter uma visão geral do processo de formação de seus alunos.

Entende-se aqui que para ser docente superior é inadmissível que o professor não conheça o conteúdo a ser ministrado em sua disciplina, nas palavras de Vasconcelos (2002, p.24), *“Não se admite um professor que não conheça o assunto que pretende ensinar. Essa é uma preocupação presente na fala do próprio professor”*.

Os dados sobre a formação citada acima ainda demonstram que 3, ou seja, 50% consideraram pouco ou nada importante esta formação. Nas suas opiniões são necessários outros conhecimentos, tão importantes quanto o domínio técnico-científico da área em que estão atuando.

Para estes docentes a formação do professor torna-se prisioneira de desenvolvimento de competências técnicas, do domínio de conteúdos circunscritos

aos limites de disciplinas específicas e de conteúdos eminentemente prescritivos. Passa a ser visto como aquele que dá aula repassa o conteúdo programático previsto no plano de ensino, transmite conteúdos típicos da disciplina com apoio de manual, cobra memorização com aplicação de provas que objetivam legitimar processos de promoção.

Para Gaeta (2001), esta realidade colabora para uma visão de professor especialista, aquele que transmite experiência e conhecimento para formar alunos com competência técnica.

É importante ressaltar que um dos docentes pesquisados considerou que as quatro características apontadas por Vasconcelos são muito importantes para a formação do docente e sua ação em sala de aula.

Importância da formação prática (o conhecimento da prática profissional para a qual seus alunos estão sendo formados).

A respeito da formação prática para o exercício da docência superior a opinião dos docentes pesquisados 4 , ou seja, 66% consideram importante esta formação. Somente 1 docente julgou esta formação de pouca importância.

Para (Masetto, 2003, Vasconcelos, 2002), a experiência profissional em sua área de formação permite ao docente superior relacionar conteúdos trabalhados em sala de aula a fatos e situações práticas. Libâneo (2005) e Behrens (2005), afirmam que é função do docente superior dominar também o saber da prática profissional do curso em que atua, pois sem este conhecimento torna-se impossível ao docente superior ensinar o que nunca experimentou.

Importância da formação política (no sentido de encarar a educação como ato político, intencional, para o qual exige ética e competência).

Aqui 50% dos pesquisados atribuem à formação política para a formação da prática pedagógica dos docentes, o mesmo sentido proposto por Vasconcelos (2002), para quem a formação política não significa utilizar o espaço educativo para o exercício da política partidária e sim vislumbrar o ato educativo como ato político, intencional e exercido com ética e competência.

Estes docentes, ou seja, os 50% dos pesquisados consideram a formação política como sendo muito importante para a formação da prática pedagógica do docente superior, enquanto 34% destes acreditam que a formação política nada contribui na formação da prática pedagógica do docente superior.

A formação política contribui para a formação prática pedagógica do docente como nos mostra Kawashita (2003), que julga que as escolhas sobre “para quê”, “o que”, “como” e “como o que” se ensina perpassa pela dimensão política e ética, ou seja, não são neutras. O docente superior ao decidir entre os caminhos que se opõe entre a educação mercadológica e a educação humanitária, utiliza teorias para sua decisão e muitas vezes não tem consciência que a sua ação é uma ação intencional.

Masetto (2003) considera ser importante que o docente superior assuma seu papel de cidadão formador consciente e participativo para que possam contribuir na formação de cidadãos politizados e éticos na profissão em que irão atuar.

Aqueles que julgam que a formação política não é nada importante, possivelmente não possuem um conhecimento aprofundado das teorias da educação.

Importância da formação pedagógica (voltada e construída no seu fazer pedagógico cotidiano, em sala de aula, de modo não ocasional e sim metodologicamente desenhado).

A análise dos dados demonstra que 50% dos docentes pesquisados atribuem à formação pedagógica pouca importância para a ação docente, 17% considera esta formação importante e ainda 17% vê como nada importante.

Menezes (1987) acredita que a formação pedagógica é mais do que uma simples estratégia didática. O professor deve assumir o papel como agente de transformação da sociedade, compreendendo a situação global do aluno para que se estabeleçam os objetivos educacionais adequadamente.

Nos estudos de Malusá (2003), acerca da formação pedagógica considera que a docência superior necessita de capacitação permanente devido ao rápido desenvolvimento dos conhecimentos científico e cultural, que tem como base o saber escolar. Nesse sentido, o docente superior, além de se preocupar com sua formação permanente, deverá visar uma formação pedagógica que lhe proporcione novas possibilidades em sua ação educativa.

Para Huberman (2001), a formação permanente contribui não somente no desempenho do docente, mas também nos resultados de seu trabalho. Também Frade (2000), acrescenta que apenas o conhecimento teórico não é suficiente para um processo ensino-aprendizagem significativo, devendo o docente superior ter uma formação que garanta uma prática pedagógica inovadora.

A análise dos dados aponta que 67% dos docentes pesquisados atribuem pouca importância ou nenhuma importância à formação pedagógica, o que comunga com os estudos de Masetto (2005), ao considerar que esta formação é o ponto mais carente dos docentes superiores quando falam em profissionalismo na docência. Este fato é considerado por alguns como supérfluo ou desnecessário para sua ação em sala de aula ou porque não tiveram informação da importância desta formação para o exercício de sua prática cotidiana.

Relacionando todas as dimensões citadas

Ao relacionar todas as dimensões de formação apresentadas na questão número 9, demonstra-se que a maioria dos docentes pesquisados acredita ser a “formação política” a mais importante para a ação docente, representada por 50% dos sujeitos; quanto à formação técnico científico 34% acreditam que seja a mais importante; nenhum sujeito pesquisado considerou a formação prática e a formação pedagógica como sendo as mais importantes; 16% crêem que todas as formações são muito importantes para a ação docente e se completam.

A partir dos dados obtidos demonstra-se que para os docentes bacharéis pesquisados aqueles que consideram a formação técnica científica como a mais importante confirma uma concepção que para ensinar o docente superior precisa conhecer profundamente o conteúdo a ser ministrado.

Porém Vasconcelos propõe que o docente superior tenha consciência de que esses quatro tipos de formação se completam e devem servir como referência para sua ação educativa, mas nunca uma em detrimento da outra.

Em contrapartida, os dados apresentados também demonstram o que Masetto (2003) afirma em seus estudos, que só recentemente os docentes superiores começaram a conscientizar de seu papel, não ficando restrito apenas ao diploma de bacharel. E acrescenta: *“conciliar o técnico com o ético na vida profissional é fundamental para o professor e o aluno”* (2002 p. 32).

Exercício ou não de outra atividade profissional além da docência.

A docência no ensino superior está relacionada também a uma importante questão: o trabalho na sociedade contemporânea, o qual tem levado alguns

profissionais de diferentes áreas a procurar a docência como forma de recolocação no mercado de trabalho.

Rios (2003, p. 103), afirma que [...] *“o trabalho é, primeiro, ação no sentido da sobrevivência, da vida material. Mas é, simultaneamente, ação de conferir sentido á realidade e ao próprio ser humano, em sua existência com o outro”*.

Na pergunta que referencia o professor profissional liberal, dentro do universo dos docentes pesquisados apenas 1 não exerce outra atividade profissional além da docência, ou seja, 84% dos sujeitos pesquisados atuam no exercício da docência como uma atividade a mais na vida profissional.

Ao evidenciar que a maioria dos docentes pesquisados desempenha outra atividade profissional comunga com os estudos de Pimenta e Anastasiou (2005), quando afirmam que o afluxo dos profissionais liberais ao exercício da docência superior é devido à expansão de oferta de emprego em cursos superiores, onde a lei concebe a docência superior apenas a preparação para o exercício do magistério superior e não como um processo de formação.

Neste sentido estes profissionais ao se proporem atuar como docentes superiores fazem-no como atividade complementar, sendo o seu trabalho profissional liberal principal atividade.

Análise da Entrevista

As questões a seguir são referentes ao segundo instrumento de investigação da pesquisa que é a entrevista semi-dirigida. Ao investigar as respostas emitidas pelos docentes superiores julgou-se importante contextualizar o objeto de estudo desta pesquisa, que é investigar a importância da formação didático-pedagógica de profissionais docentes bacharelados que atuam no Ensino Superior para o exercício da prática docente.

Como técnica de análise de dados, utilizou-se a análise de conteúdos, técnica particularmente usada para os estudos de tipo qualitativo, caracterizada por sua objetividade, sistematização e inferência (Richardson, 1985, Triviños, 1995 e Bardin, 1997) acrescentam que o emprego deste método é recomendado para o estudo de motivações, atitudes, valores, crenças, tendências e para desvendá-lo das ideologias que podem existir nos dispositivos legais, princípios, diretrizes, etc. e

mais: *“a análise de conteúdo forma parte de uma visão mais ampla e funde-se nas características do enfoque dialético”* (p. 159-160).

Bardin em seu livro *Análise de Conteúdo* delineou de maneira mais detalhada o método no que diz respeito à técnica de emprego, princípios e conceitos fundamentais. Ela afirma que *“por trás do discurso geralmente simbólico e polissêmico esconde-se um sentido que convém desvendar”*. E define a análise de conteúdo como:

“Um conjunto de técnicas da análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obterem indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens” (1977 p.42).

Entende-se então que a análise de conteúdo representa um instrumento de pesquisa empregado para determinar a presença de algumas palavras ou conceitos dentro de um texto ou conjunto de textos e, a partir da análise dos dados (qualitativa e/ou quantitativa) e das relações entre eles, com a finalidade de fazer inferências sobre as mensagens contidas no texto.

Dentre as técnicas de análise de conteúdo citadas por Minayo (1999), nesta pesquisa utilizou-se a análise temática como técnica para análise conteúdo dos significados, que consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação, cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objetivo analítico visado. Seguiram-se as fases propostas por Bardin: a pré-análise; a descrição analítica; interpretação inferencial.

A pré-análise é a fase de organização do material tendo como objetivo operacionalizar e sistematizar as idéias iniciais. Entre as missões que caracterizam esta etapa encontram-se: a elaboração dos indicadores, a preparação do material e a definição das categorias da análise.

Esta fase resultou na identificação das unidades a serem analisadas a partir da existência de indicadores necessários. Fez-se a transcrição integral das entrevistas, com objetivo de se resgatar a percepção de todo o conteúdo temático gerado. O tema representa uma unidade de significação complexa, de comprimento variável; sua validade não é de ordem lingüística, mas antes de ordem psicológica. Pode constituir um tema, tanto uma afirmação como uma alusão. O tema é

geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, etc.

As categorias utilizadas nesta pesquisa encontram suas bases no marco teórico deste estudo e foram estabelecidas *a priori*, são elas: formação pedagógica, formação continuada e características necessárias ao professor na sociedade contemporânea. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro) sob um título genérico, em razão dos caracteres comuns por estes elementos.

QUADRO 3: DAS CATEGORIAS

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
FORMAÇÃO PEDAGÓGICA	- CONCEPÇÃO ACERCA DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA
	- IMPORTÂNCIA À FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA
	- DIFICULDADES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS
	- CONCEPÇÃO DO APRENDIZADO DO ALUNO
	- ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS PARA FACILITAÇÃO DA APRENDIZAGEM
	- INTERAÇÃO COMO FATOR POSITIVO
FORMAÇÃO CONTINUADA	- CAPACITAÇÃO PEDAGÓGICA
CARACTERÍSTICAS NECESSÁRIAS AO PROFESSOR CONTEMPORÂNEO	

Fonte: Marco teórico deste estudo/2007

A descrição analítica ou exploração do material consiste essencialmente de operações, de codificação e categorizarão, em função das regras previamente formuladas, na pré-análise. Correspondeu a uma transformação efetuada segundo regras precisas dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permitiu atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices.

Aqui se iniciou a interpretação analítica dos discursos, o material é submetido a estudo aprofundado, sendo que nesta etapa, utilizam-se procedimentos que buscam sínteses coincidentes e divergentes de idéias.

Na fase de interpretação e inferência, segundo Bardin a inferência como dedução lógica dos saberes implícitos nos conteúdos, é uma característica essencial desta técnica, que a diferencia da simples descrição dos conteúdos. Se a descrição (a enumeração das características do texto) é a primeira etapa necessária e se a interpretação (a significação concedida a estas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário. As inferências finais são efetuadas a partir do material reconstruído. Através das relações entre as categorias, e de suas interpretações, é possível desenvolver explicações e afirmativas (proposições).

Após as etapas serem vencidas, as respostas dadas pelos docentes pesquisados foram analisadas através de um processo reflexivo o que possibilitou o estabelecimento de relações com o referencial teórico já existente sobre o assunto.

Concepção acerca da formação pedagógica

Ao perguntar para os docentes pesquisados seu entendimento a respeito do significado de formação pedagógica 66% se restringiu a dizer que a formação pedagógica reduz a aprendizagem de métodos e técnicas de ensino, e os outros 34% dos docentes pesquisados consideram a formação pedagógica o estudo e reflexão da prática educativa e dos elementos que a compõem, como pode ser visto nas citações dos docentes.

Métodos e técnica que o professor utiliza para organizar suas aulas. (D2 íb sb)

Consiste na aplicação de técnicas que possam ajudar a performance e também possa facilitar a aprendizagem dos alunos assim como o desempenho do professor dentro da sala de aula. (D4 ía sa)

A formação pedagógica consiste em métodos para planejamento de aulas e aprimoramento de habilidades, dando condições para facilitação da relação aluno e professor, aluno e aluno. (D1 ía sa)

Consiste em conhecimento de estratégias que visa facilitar a transmissão do conhecimento, com objetivo de despertar interesse nos alunos para o processo ensino-aprendizagem. (D6 ía sb)

A partir das respostas dos docentes pode-se considerar que a formação pedagógica para o bacharel enseja desafios que estão associados às características

da produção de conhecimento e das práticas de ensino. A existência de contradições docentes se apresenta através da formação técnico-racional que predomina nos cursos de formação para o bacharelado e a proposta de exercício docente baseada na reflexão de sua ação educativa.

Pimenta e Anastasiou (2005) consideram a profissão docente uma prática educativa, ou seja, uma forma de intervir na realidade social, e refletir sobre a prática facilitam os caminhos para a transformação. Também a prática educativa tem sido identificada como dimensão técnica de ensinar, para superá-la é importante descobrir seu verdadeiro sentido desmascarando a crença que a caracteriza como didática instrumental.

Portanto, o docente além de ser um conhecedor de sua área de atuação deve também promover acessibilidade nas relações interpessoais, desenvolver uma relação dialógica guiada por princípios filosóficos humanistas, fazendo com que o aluno melhor participe do processo de ensino-aprendizagem.

Importância dada à formação pedagógica para o exercício da docência

Apesar de todos os docentes superiores pesquisados mostrarem-se conscientes em relação à formação pedagógica para o exercício da docência superior, 66% restringem esta formação a metodologias e técnicas de ensino como já visto na questão anterior. Os demais 34% já são conscientes e refletem sobre suas ações, como demonstram as falas correspondentes:

Importância total, visto que facilita o processo de transmissão de conhecimentos. (D5 ib Sb)

Com certeza é importante, ajuda o professor em técnicas de ensino, nas dificuldades que o professor tem quanto á interação em sala de aula. (D2 ib Sb)

Não adianta o professor saber o conteúdo se não souber como transmitir para o aluno, a formação pedagógica ajuda, portanto. (D4 ia sa)

Vasconcelos (2002) constata que a formação pedagógica está acima do simples domínio de técnicas, é necessário o docente ter conhecimento das ciências da educação. Para a autora o desconhecimento ou a simplificação do significado da

formação pedagógica empobrece o exercício da ação docente, que pertence também aos profissionais liberais enquanto docentes superiores.

Ao mostrarem-se conscientes da importância desta formação nesta questão, as afirmações dos docentes pesquisados coincidem com a afirmação de Vasconcelos (2002) ao dizer que pela competência pedagógica o docente superior assume compromisso com as questões de ensino aprendizagem, passando a refletir sobre a educação, seus objetivos, seus meios, seus fins, sobre o que é influenciado por ela, sobre sua relação com a sociedade, sobre os alunos na condição de indivíduos únicos que passam pela escola.

Dificuldades didático-pedagógicas encontradas no cotidiano profissional

Nesta questão, fica a evidência que mesmo sem receber formação pedagógica, os docentes pesquisados buscam caminhos intuitivos para melhoria do seu desempenho docente, seja por tentativas de aproximação da teoria e da prática, seja pela busca de recursos didáticos que possam servir de ponte entre conhecimento e a ação pedagógica.

Em sua ausência o professor deve utilizar de recursos intuitivos ou vividos que o leva a experimentação de técnicas e muitas vezes não levam a resultados satisfatórios, causando atraso no processo de aprendizagem bem como maior desgaste profissional (professor). (D2 ib sb)

Não tendo sido preparados pedagogicamente, os docentes bacharéis tentam aprender o ofício da docência no cotidiano. Nesse sentido, os saberes da experiência aparecem como mais significativos.

Para Pimenta (2007), são estes os saberes que ressignificam os saberes pedagógicos e do conhecimento efetivamente válidos para os professores, ao associá-los ao saber fazer cotidiano.

Tardif (2003) caracteriza como saberes da experiência, aqueles saberes que o docente produz durante sua trajetória profissional, por meio dos conhecimentos em relação ao seu meio e através de sua prática cotidiana. No entanto Vasconcelos (2002) vem dizer que a formação de qualquer profissional deve abranger uma gama de conhecimentos sistematizados em base científica, filosófica

e tecnológica. Conhecer todas as nuances de sua profissão é condição essencial para bem exercê-la.

Outra dificuldade apontada pelos docentes está relacionada à formação do aluno, não apenas como profissional, mas como ser cidadão, participativo e em condições de desfiar o mundo contemporâneo.

Hoje a grande preocupação, devido ao neoliberalismo, é formar o profissional na sala de aula. Como passar a aula do nível profissional para formar o aluno pensante? (D5 ia sb)

Não podemos aceitar que o aluno só decore, tem que pesquisar, é preciso que aprenda a aprender sempre. (D6 ia sb)

Dificuldade maior é buscar uma transformação para gerar conhecimento no todo, que facilite o planejamento das aulas. (D1 ia sa)

Para Masetto (2005) é importante que os professores discutam com seus alunos os aspectos políticos de sua profissão, contribuindo para a reflexão crítica e sua adaptação ao novo de forma criteriosa para se posicionarem como cidadãos e profissionais.

Demo (1996) considera que uma boa educação escolar deva conscientizar para a necessidade da prática da pesquisa. O aprender a aprender, orientado, pela ética dos fins e valores, deve ser à base da formação do educador pesquisador, que vai se educando permanentemente no processo educativo.

Neste sentido a pesquisa contribuirá para a formação de um sujeito questionador, com consciência crítica, autônomo, abrindo caminhos facilitadores a mudanças e flexibilidade que o atual contexto sócio-histórico exige.

Concepção do aprendizado do aluno

Devido às aproximações das respostas dadas pelos docentes, estas foram agrupadas em 3 categorias e constatou-se que 50% do aprendizado em sala de aula acontece através de técnicas de ensino segundo os pesquisados; 34% ocorre devido ao comprometimento do aluno com o estudo; 16% ocorre pela interação e troca de experiências.

Técnicas de ensino

Nesta categoria evidencia-se mais uma vez que os docentes através das técnicas de ensino muitas vezes tendem demonstrar que o conhecimento é alvo essencial e a competência profissional do professor reside na capacidade de dominar o que ensina.

Procuro primeiramente transmitir uma noção do assunto, propondo interação dos alunos para que troquem conhecimentos entre si, com exercícios, seminários, etc. A partir desse ponto (nivelado os conhecimentos dos alunos) proponho explicações mais profundas em relação ao assunto. (D5 ia sb)

A aprendizagem ocorre através de aulas expositivas e trabalhos em grupos, também com pesquisa sobre o assunto estudado. (D1 ia sa)

Através de aulas expositivas, trabalhos em grupos e atividades práticas retratando situações do dia a dia. (D6 ia sb)

Esses docentes entendem que a aprendizagem de seus alunos ocorre através de técnicas de ensino utilizadas em sala de aula, e que a exposição oral é uma das melhores formas de ensinar a seus alunos. Esta forma de aprender remete às concepções de aprendizagem em que o aluno é considerado como mero receptor do saber. Gil (2006) demonstra em seus estudos professores que enfatizam estratégias ou técnicas de ensino são considerados aqueles que antes de definirem os objetivos ou os conteúdos a serem ministrados, escolhem a estratégia que irão usar. Isto ocorre principalmente em relação à exposição, pois para muitos docentes dar aulas significa expor conteúdos de forma sistemática e clara a alunos motivados.

Também o autor ressalta que há professores que propõem trabalhos em grupos, por ser esta uma estratégia mais participativa, e há aqueles que não dispensam a realização de seminários. Os professores que enfatizam os conteúdos em suas aulas são os que compõem o maior número no ensino superior brasileiro, baseado na ênfase dada à tradição, que a principal missão do Ensino Superior no Brasil é a transmissão de conteúdos.

Comprometimento

Neste tópico os docentes acreditam que o comprometimento e interesse do aluno são fundamentais para o processo de aprendizagem, ou seja, só aprende o aluno que estiver motivado pelo que está sendo ensinado e comprometido com o estudo.

Quando o próprio aluno demonstra interesse pela matéria dada e também quando está motivado a aprender. (D3 ib sb)

O aluno só aprende quando ele deseja aprender, o melhor quando está atento aquilo que o professor fala, vai para casa pesquisa, retorna a aula esclarece dúvidas. (D4 ia sa)

As falas dos docentes nesta categoria reforçam o pensamento de Gil (2006) quando afirma que a motivação é um dos fatores mais importantes para a realização de qualquer tarefa ou aprendizado.

Vasconcelos (2000) afirma que para o aluno despertar interesse pelo estudo, a aprendizagem precisa ser significativa, ou seja, precisa envolvê-lo como um todo visando objetivos realísticos.

Interação e troca de experiências

Ressalta-se nesta categoria a ênfase dada ao papel do docente como mediador no processo ensino-aprendizagem. Para Masetto (2003), o docente deve assumir o papel de mediador entre o aluno e o conteúdo a ser aprendido, estabelecendo com os alunos uma relação de parceria e de responsabilidades em prol da aprendizagem. Ao docente superior fica o encargo de motivar seus alunos na busca por novas informações, na construção de novos conhecimentos.

O aprendizado do aluno se dá à medida que há troca de experiência com colegas e professores, métodos de pesquisa, gerando novos conhecimentos. A interação em sala de aula é muito importante e todos são eternos aprendizes. O papel do professor é fundamental para facilitar a interação. (D2 ib sb)

Pimenta e Anastasiou (2005) mostram que o docente em seu trabalho hoje, é visto como mediador entre a sociedade da informação e os alunos, procurando não ser apenas um transmissor de conhecimentos, devendo também conhecer o

universo cognitivo e cultural dos alunos proporcionando um processo ensino-aprendizagem participativo e interativo.

A interação proporciona aos docentes maneiras que possam contribuir para sua formação pedagógica, seja por meio de discussões de questões relacionadas com o processo ensino-aprendizagem, ou através de espaço que promova a interdisciplinaridade e a socialização de experiências referentes à prática educativa.

Formação continuada

Nos tópicos que refere se a instituição oferece oportunidades para a formação continuada e se há preocupação por parte desta na formação pedagógica de seus professores, todos os docentes responderam “sim” nas duas questões, sendo que na segunda questão os docentes restringiram suas respostas apenas no “sim”, subentendo que a primeira já responde também a segunda questão.

Sim, dando oportunidade ao acesso a cursos de aperfeiçoamento. (D5 ia sb)

Sim, incentivando a buscar novas informações e atualizar-se. (D6 ia sb)

Sim, a instituição oferece oportunidades de eventos, seminário facilitando apresentação de trabalhos fora do grupo de estudos. (D2 ib sb)

Sim, através de congressos, trabalhos fora incentivando os professores a buscar informações atualizadas. (D4 ia sa)

Sim, quando convida os professores a participarem de eventos para poder estar informado. (D3 ib sb)

Sim, dando incentivo e oportunidade de estudos para aprimoramento. (D1 ia sa)

Segundo Vasconcelos (2002) a Universidade precisa conscientizar da necessidade de investir recursos em programas voltados para a formação permanente de seus professores, para melhoria da qualidade do ensino superior não visando somente o docente bacharel, mas todos aqueles que tenham preocupações semelhantes.

Como afirma Masetto (2005), o profissional liberal docente não traz em sua formação o conhecimento teórico prático sobre o fazer pedagógico. Tendo em vista que este profissional precisa desenvolver não apenas o conhecimento técnico pedagógico, mas também o compromisso sobre as ações de ensino-aprendizagem, torna-se imprescindível a formação continuada relacionada à educação para apropriar das competências, do fazer pedagógico, e também para manter-se atualizado em relação à própria área.

Entende-se então que os cursos de formação precisariam deixar de ser meramente agências transmissoras de informação, passando a lugar de reflexão coletiva, análise crítica em que o conhecimento atribui novos significados a informação.

Capacitação pedagógica

Ao perguntar para os docentes pesquisados se já participaram de algum programa de aprimoramento pedagógico para o exercício de sua ação, 50% disseram que não participaram, mas gostariam muito de melhorar seu desempenho em sala de aula, os outros 50% disseram que sim.

Não, mas tenho muita vontade em fazer um curso para melhorar meu trabalho em sala de aula. (D1 ia sa)

Não, estou pensando no próximo ano fazer especialização nesta área. (D4 ia sa)

Não, mas observo que sou carente nesta área e tenho necessidade de melhorar minha ação em sala de aula. (D3 ib sb)

Os docentes superiores mesmo conscientes da importância da formação pedagógica para sua atuação em sala de aula, metade dos sujeitos pesquisados não possui esta formação, entretanto demonstram interesse em aperfeiçoar-se nesta área.

Ao perceber as limitações pedagógicas para sua atuação em sala de aula os docentes pesquisados demonstram desejo e consciência na busca de alternativas que contribuam para melhoria de sua prática cotidiana.

Vasconcelos (2002) salienta que o docente que busca a capacitação pedagógica estará somando os seus conhecimentos e experiências didáticas a

dados novos, tema a serem estudados e debatidos, troca de experiências, tudo isso indispensável para melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Os outros 50% que afirmam já ter participado de cursos que ofereceram capacitação pedagógica, em seus relatos demonstram insegurança e insatisfação nesta categoria.

Fiz a capacitação pedagógica no curso de mestrado, mas o foco deste curso é a pesquisa, publicação de artigos científicos, e quase nada vi em relação a formação pedagógica de fato. (D2 1b sb)

Último curso envolvendo capacitação pedagógica foi feito no meu mestrado, porém sempre procuro acessar novas técnicas via mídia eletrônica e artigos científicos a essa área. (D5 1a sb)

Sim, fiz pós-graduação em didática do ensino superior. (D6 1a sb)

Neste sentido Masetto (2003) vem dizer que os cursos de mestrado ou doutorado têm como relevância o domínio de conhecimento e pesquisa, mas somente isto não é suficiente para a formação docente superior. A pós-graduação deveria propiciar a formação pedagógica oferecendo aos seus alunos disciplinas optativas voltadas para a formação pedagógica e ou atividades que fossem relacionadas a esta formação.

A elaboração de projetos para formar pedagogicamente docentes superiores, de acordo com Beherens (2007) as IES deveriam criar espaços para discussões pedagógicas com a presença de profissional qualificado da área, ou seja, a troca de experiências através de discussões orientadas por pedagogos o que contribuiria para uma permanente atualização do corpo docente.

Características necessárias ao professor na sociedade contemporânea

Novas formas de trabalho surgem a partir das mudanças que estão ocorrendo atualmente. O mundo está se tornando cada dia mais interativo e interdependente. Isto está acontecendo, principalmente, em função dos avanços da ciência tecnológica e das telecomunicações. Segundo Moraes (1998, p.189), “o maior desafio da modernidade é a produção do conhecimento e seu manejo criativo e crítico”.

Neste sentido, podemos observar as diferentes percepções de resposta dadas nesta questão a respeito da docência e dos processos de formação na contemporaneidade.

Apresentar-se atualizado, com capacidade de direcionar discussões em sala de aula, aprimorar práticas pedagógicas, inclusive com entretenimento com vídeos, tele mídia. (D1 1a sa)

Estar informado sobre as novas tendências do mundo, tecnologia, científica, cultural, etc., buscando aperfeiçoar a prática pedagógica com as inovações e informações que a sociedade nos apresenta no momento. (D4 1a sa)

A principal característica para mim do docente no mundo contemporâneo é estar preparado para as mudanças constantes, inclusive a mudança de concepção em algumas práticas de ensino. A tecnologia está aí para ser bem usada, o momento exige isso do docente. (D3 1b sb)

As respostas apresentadas pelos docentes demonstram a consciência que os mesmos apresentam em relação à formação pedagógica, considerada importante e necessária à prática educativa. Fica claro que, assim como preocupam com a atualização de sua formação específica, também evidenciam preocupação quanto à sua formação pedagógica, pois suas ações influenciam na aprendizagem de seus alunos e também na aquisição de valores que afetarão o profissional/cidadão que desejam formar.

Para alcançar o propósito de uma formação que permita a ressignificação das teorias, das práticas e dos contextos sociais vivenciados pelos professores, Leal (2002) baseia seus estudos numa perspectiva crítica que envolve tradição e contemporaneidade, onde o professor tem que se atualizar sempre, acompanhando a trama dinâmica da vida social, desenvolvendo estratégias que contribuam para formar alunos comprometidos com ideais emancipatórios, tornado-se sujeitos ativos, e críticos na transformação do mundo.

Relacionando os dados da entrevista

Ao agrupar as respostas emitidas pelos docentes pesquisados na entrevista buscando relacionar todas as dimensões nas categorias formação pedagógica e formação continuada, a formação técnica foi a que apresentou maior índice de importância para os docentes bacharéis pesquisados para sua atuação em sala de aula.

Presume-se, portanto que estes docentes bacharéis confiam em seu conhecimento específico a respeito dos conteúdos, e sua experiência docente é suficiente para uma prática pedagógica eficiente.

A formação política também foi considerada importante, uma vez que os docentes demonstraram em suas respostas a preocupação com a formação do profissional/cidadão, inclusive como sendo uma das características necessárias na formação do professor na sociedade contemporânea.

Quanto à formação pedagógica onde 100% dos docentes pesquisados acreditam na importância desta formação, paralelo a esta concepção os docentes atribuem à formação pedagógica como sendo técnica ou instrumento de ensino com objetivo de melhorar seu desempenho em sala de aula.

Assim demonstram que as dificuldades didático-pedagógicas encontradas no cotidiano profissional estão relacionadas à não compreensão do que seja a formação pedagógica em si.

Em relação à formação continuada e capacitação pedagógica os docentes responderam num total de 100% da necessidade da formação permanente, e mesmo aqueles que já participaram de cursos de capacitação pedagógica ainda sentem necessidade de aprimorarem seus conhecimentos em relação a esta formação.

6 Considerações Finais

Apresentam-se aqui as considerações e recomendações extraídas deste trabalho, que está aberto à continuidade de novas pesquisas.

No decorrer deste estudo buscamos investigar a importância da formação didático-pedagógica de profissionais docentes bacharelados que atua no Ensino Superior para o exercício da prática cotidiana, identificar na opinião dos mesmos as oportunidades de educação continuada oferecida pela instituição onde exercem sua prática docente, detectar as dificuldades encontradas na sua atuação em sala de aula para o exercício da profissão docente, e por fim analisar se essas dificuldades decorrem da ausência ou não de formação pedagógica segundo os participantes da pesquisa.

O diálogo com as entrevistas e o referencial teórico permitiu-nos algumas considerações sobre como os docentes bacharéis preparam-se para o exercício da docência.

Constatou-se que a formação dos docentes que atuam no Ensino Superior é assunto considerado pelos autores citados neste estudo pouco investigado, pois a ênfase recai sobre a pesquisa relegando para segundo plano a função docente e assuntos ligados a ela. Há necessidade de mais estudos e maior investimento na formação do Docente de Ensino Superior, devido à importância de seu papel no contexto educacional e nas expectativas de mudanças e melhorias em todos os âmbitos sociais. A carência desta formação dificulta o papel do docente superior que é dentre tantas outras também contribuir para formar o profissional hoje demandado pela sociedade, com visão crítica e transformadora que o mundo contemporâneo requer.

A ausência da formação pedagógica, ou seja, a formação que prepara o docente para uma ação mais eficaz, é o fator comum entre os docentes pesquisados. Apesar de todos considerarem esta formação imprescindível para sua atuação em sala de aula, aqueles que já tiveram esta formação em cursos de pós-graduação ou outros, consideraram esta formação ineficaz. Os caminhos da formação do docente bacharel pouco ou nada exploram os conhecimentos da formação pedagógica. Sua formação na graduação e a pós-graduação tratam com maior ou menor ênfase os objetivos do programa proposto, que na sua maioria

ignora a capacitação pedagógica ou atribuem um número de hora-aula reduzido não preparando o docente para tal.

É evidente que as mudanças ocorridas na sociedade acabam por refletir na educação, exigindo profissionais qualificados, gerando assim um grande crescimento de instituições superiores, e, conseqüentemente, uma demanda maior de docentes para aí atuarem. Muitos destes docentes não têm a formação didático-pedagógica e nem conhecimentos dos pressupostos teóricos que compõem as interfaces do processo ensino-aprendizagem e acabam migrando para a docência sem o preparo mínimo necessário. As formações acadêmicas que tais professores recebem muitas vezes não são satisfatórias, pois tanto na sua formação inicial, como também nos cursos de mestrado e ou doutorado, não existe uma preocupação para a formação de um docente que poderá vir assumir uma sala de aula de ensino superior.

Considerando que a maioria dos docentes é ingressante no magistério superior e tem especialização *lato sensu* como titulação acadêmica mínima conforme exige a LDB, 9394/96, esta não garante a formação pedagógica necessária para a docência superior. São imprescindíveis outras ações que capacite os docentes e os possibilite a reflexão quanto à educação, seus objetivos, meios e fins, assim como manter o compromisso com os alunos e a sociedade em geral. (VASCONCELOS, 2005)

A não legalidade quanto à formação pedagógica do docente superior, visto como desnecessária historicamente e concentrada na produção acadêmica, precisa ser vista, pensada e adquirida com maior atenção, mesmo porque os docentes pesquisados desconhecem a aplicabilidade dos aspectos pedagógicos, isto podendo ser resultado de uma formação para docência em bases instrumentais, com enfoque no repasse de conteúdos através de métodos e técnicas, tal como visto no seu percurso profissional.

Torna-se, necessário superar de que para ser bom professor basta conhecer e transmitir com devida clareza determinado conteúdo, ou no ensino superior ser bom pesquisador. Refletir nesta questão é ir ao encontro de um ensino de qualidade e de uma formação pedagógica do docente superior de fato.

Este estudo oportunizou uma visão mais ampla da realidade apresentada pelos docentes da instituição pesquisada em relação à formação docente do grupo estudado. Sinalizou algumas características necessárias para que os docentes

sejam capazes de assumirem as responsabilidades implicadas no exercício da docência superior, tais como: compromisso profissional com a docência; postura ético-política no âmbito das atividades; desenvolvimento de pesquisas que contribuam para autonomia intelectual; investir na formação didático-pedagógica para melhoria da prática docente; desenvolver relações interpessoais; conhecimento não só da disciplina que ministra, mas outras envolvidas com a disciplina que leciona; entre outros citados por autores em estudo.

Também evidenciou dificuldades, aspectos facilitadores do trabalho docente, apoio ao docente na instituição que trabalha.

Nesse sentido as limitações ou dificuldades apontadas pelos docentes estão voltadas na busca de uma formação de cidadãos éticos e integradas em um todo. Tal fato é devido como mostra a pesquisa, no peso de uma formação baseada em um paradigma técnico-instrumental, e ausência de um conhecimento mais profundo da área pedagógica.

O recurso utilizado pelos participantes da pesquisa, é a utilização dos saberes docentes, especialmente o saber da experiência que Tardiff (2003), considera como um dos fundamentos da competência docente. Assim, as práticas cotidianas para o exercício da docência subsidiam a construção de saberes pedagógicos que, mesmo sob a ótica de uma abordagem tecnicista, mostram-se válidos e até mesmo eficazes. Através da percepção que os docentes têm de sua prática acadêmica, os sujeitos pesquisados já refletem sobre suas ações e redirecionam suas práticas, um processo de reflexão sobre a reflexão na ação, superando suas limitações pedagógicas, pela consolidação de seus saberes experienciais.

A investigação a que procedemos, vem demonstrar que a docência superior é uma profissão complexa, que se completa através da interação com o outro na necessidade de um conhecimento amplo envolvendo o científico, cultural, técnico, didático-pedagógico, entre outros. Resumidamente, a docência está sempre em construção, em evolução, exigindo do professor uma formação permanente, visto que a formação baseada nos programas de pós-graduação, citadas pelos docentes, não lhes trouxe uma formação pedagógica que assegurassem o exercício da prática em sala de aula. A formação docente continuada, de acordo com a pesquisa, parece ser a alternativa mais concreta para proporcionar avanços no desenvolvimento profissional dos docentes bacharéis.

O estudo evidenciou um aspecto de grande relevância – a formação didático-pedagógica dos docentes é realizada com apoio da instituição quando não mesmo no ambiente institucional. Grandes desafios foram levantados na pesquisa demonstrando docentes que em prol da defesa de uma educação superior acreditam numa atuação docente qualificada, comprometida com a formação de um profissional ético e consciente de seu papel na sociedade.

Os docentes pesquisados estão conscientes sobre as limitações e os desafios da sua profissão, estão atentos para as questões que afligem a educação no todo, mostrando abertos para novas experiências educativas.

Após feita às considerações dos dados analisados, este estudo propõe-se algumas ações que poderão ser desenvolvidas pela instituição com objetivo em contribuir para formação pedagógica dos docentes bacharéis.

Julga-se importante à criação de programa de formação permanente com grupos de estudos e encontros semi-presenciais, ou seja, pelo menos uma vez ao mês. Os demais trabalhos poderão ser discutidos virtualmente, possibilitando trocas de informações, tendo um tutor para coordenar o grupo. Nos encontros mensais as análises dos textos estudados poderão enriquecer outros trabalhos como também a troca de experiências entre os docentes possibilitaria a reflexão da prática educativa.

A existência de mini-cursos, palestras, seminários são propostas que também poderão ser desenvolvidas pela instituição, com a participação da equipe pedagógica na elaboração dos textos que possam contribuir para a capacitação pedagógica.

Consideram-se fundamental que os docentes fossem avaliados semestralmente pelos alunos e demais componentes da instituição. O objetivo da avaliação deve ser fundamentado como medida de programas de melhoria do processo ensino-aprendizagem e demais questões relacionadas à formação pedagógica.

Nos cursos de pós-graduação é oportuno dar ênfase à metodologia do ensino superior, oportunizando todos a participarem.

Enfim, julga-se necessário refletir a questão da formação docente superior, como um processo de formação continuada, seja através de um programa que priorize os interesses do grupo, considerando a formação inicial dos professores, suas expectativas, necessidades, de forma reflexiva e dialética.

Para aqueles que estão preocupados com a qualidade do Ensino Superior, que realizem novas pesquisas, dando continuidade às reflexões e às discussões sobre a formação docente superior, considerando o momento histórico que vivemos no qual o ensino superior está inserido necessitando de redefinir suas funções como também o papel do docente.

Referências

- ABREU, M. C. T. A.; MASETTO, M. T.. **O professor universitário em sala de aula: prática e princípios teóricos**. São Paulo: Cortez, 1990..
- AQUINO, Kátia C., BARRETO, Eliane A, **Universidade em “Xeque” Universidade em “Xoque”**. IN Oliveira, A. J. B. Reforma do Ensino Superior e Extensão Universitária, RJ: CCS da UFRJ, 2006.
- AZEVEDO, Fernando. **A Transmissão da Cultura**. São Paulo. Melhoramentos. 1976.
- , **A educação na encruzilhada**. Problemas e discussões. 2 ed. SP: Melhoramento, 1958.
- BARDIN, L.. **Análise de conteúdo**. Lisboa, 1977.
- BEHRENS, Marilda A., A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno, In: **Docência na universidade**, Marcos T. Masetto (org.) Campinas, SP Papirus, 2005.
- BOGDAN, Robert: BIKLEN, San. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução aos métodos**. Porto, Portugal porto Editora, 1994.
- BUARQUE, Cristovam. **A Universidade numa Encruzilhada**, (Trabalho apresentado na Conferência Mundial de Educação Superior + 5, UNESCO, Paris, 23-25 de junho de 2003.
- _____, **A aventura da Universidade**. SP: UNESP; RJ: Paz e Terra, 1994.
- BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em educação: conversas com pós-graduandos**. RJ: Ed. PUC-Rio; SP: Loyola, 2002.
- BRITO, Maria do Socorro T.: Qualidade e profissionalização do ensino técnico e superior. In: QUELUZ, Ana Gracinda (org.). **Educação sem fronteiras: em discussão o ensino superior**. São Paulo. Pioneira, 1996.
- CASTANHO, Maria Eugênia. **A criatividade na sala de aula universitária**. In: VEIGA Ilma Passos, CASTANHO, M Eugênia. (org) Pedagogia universitária: a aula em foco. Campinas, SP: Papirus, 2000.
- CHAMLIAN, H. C. **Docência na universidade: professores inovadores na USP**. Cadernos de Pesquisa, n 118, 2003.
- CHIZZOTTI, A.. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- Conferência Mundial sobre o Ensino Superior (1998: Paris, França). **Tendências de Educação Superior para o Século XXI/UNESCO/Conselho de Reitores das**

Universidades Brasileiras: tradução de Maria Beatriz de O. Gonçalves; ilustração de Edson Fogaça – Brasília: UNESCO/CRUB, 1999.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Luiz Antônio, Ensino superior e universidade no Brasil; In: LOPES, Eliane M, FILHO, Luciano F.M., VEIGA, Cintya G. **500 anos de educação no Brasil**. BH. Autêntica, 2003.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico educativo**. 4 ed. SP: Cortez, 1996.

FERNANDES, Cleoni M. B. Formação do professor universitário: tarefa de quem? In: **Docência na universidade**, Marcos T. Masetto (org.) Campinas, SP. Papirus, 2005.

FRADE, Rosane. **As interações pedagógicas e suas implicações no processo ensino-aprendizagem**. Florianópolis: UFRS, 2000. (Dissertação de Mestrado)

GAETA, M. C. D. **Diagnóstico da atuação docente dos professores universitários em turismo/hotelaria: uma perspectiva de otimização**, 2001. Dissertação de mestrado PUC, São Paulo, 2001.

GEORGEN, Pedro. **Pós-modernidade, ética e educação** – Coleção polêmicas do nosso tempo. Campinas, SP; Autores Associados, 2001.

GIL, A. Carlos, **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2006.
HABERMAS, J (1990). Pós-modernidade, ética e educação. Campinas, Autores Associados.

HUBERMAN, Susana. **Como se forman los capacitadores: arte y sabers de su profesión**. 1.reim. Barcelona: Paidós, 2000.

KAWASHITA, Nobuko. A docência universitária e a reforma educacional brasileira nos anos 90. In: MALUSÁ, S.; FELTRAN, R. C. S. (Org.). **A prática da docência universitária**. São Paulo: Factash, 2003.

LEAL, Maria Cristina (orgs.) **Formação de professores: uma crítica à razão e à política hegemônicas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LEITE, Denise, BRAGA A M, FERNANDES C., GENRO M. E., FERLA A. A avaliação institucional e os desafios da formação do docente na universidade pós-moderna, In: **Docência na universidade**, Marcos T. Masetto (org.) Campinas, SP Papirus, 2005.

LÉVI, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. RJ: Editora 34, 1993.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F; TOSCHI, M. S. **Educação escolar; políticas, estrutura e organização**. SP: Cortez, 2003.

_____, **O ensino de graduação na universidade – a aula universitária.** 2005. Disponível em: <http://www.ucg.br/site/docente/edu/libaneo/pdf/ensino.pdf> Acesso em: 10 março 2007.

_____, **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

LIMA, Paulo Gomes. **Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional.** Campinas: UNICAMP, 2001. (Dissertação de Mestrado)

LUCKESI, Cipriano C.(et al). **Fazer universidade: uma proposta metodológica.** São Paulo: Cortez, 1998.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** SP: EPU, 1986.

LYOTARD, Jean François. **A condição pós-moderna.** RJ: José Olimpio, 1989.

MALUSÁ, S.; FELTRAN, R. C. S. (Org.). **A prática da docência universitária.** São Paulo: Factash, 2003

MASETTO, M. Tarciso. **Competência Pedagógica do Professor Universitário.** SP: Summus, 2003

_____, MASETTO, M. Tarciso, Professor universitário um profissional da educação na atividade docente In: **Docência na universidade**, Marcos T. Masetto (org.) Campinas, SP Papyrus, 2005.

MEC/INEP/DAES (1996). **“Quem é e o que pensa o graduando de engenharia civil”.** Relatório do Exame Nacional de Cursos.

MENEZES, L. C. de. **Formar professores: tarefa da universidade**, In: CATANI, D. B. et al. **Universidade escola e formação de professores.** São Paulo, Brasiliense, 1987.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (et al). **Fala galera: juventude, violência e cidadania.** RJ: Garamond, 1999.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente.** Campinas. SP: Papyrus, 1007.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro.** SP: Cortez, 2002.

-----, **Educação e complexidade;** os sete saberes e outros ensaios. M. da Conceição de Almeida, Edgard de Assis Carvalho, (org.) SP: Cortez, 2002.

MOROSINI, Marília Costa. **Professor do ensino superior:** formação, identidade e docência. 2 ed. Brasília, Plano Editora, 2001.

NOSSA, Valcemiro. **Formação do professor de ensino superior**. Disponível em: <http://www.univercidade.br/HTML/cursos/graduacao/ciencontab/dload/Formacaodeprofessor.pdf>> Acesso em: 02 out. 2007.

OLIVEIRA, Antonio J. B. de, **Das ilhas à cidade – a universidade visível, a construção da cidade universitária da universidade do Brasil (1935-1950)**. RJ: UFRJ, 2005. (Dissertação de mestrado)

PACHANE, G. G; PEREIRA, E. M. de A., **A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitário**. Revista Iberoamericana de Educación. N.33-34, jul.2004.

PACHANE, G. G; **A importância da formação pedagógica para o professor universitário**, UNICAMP, Campinas, 2003. (Tese de Doutorado)

PEREIRA, Elisabete M. de Aguiar, A universidade nos paradigmas da modernidade e da pós-modernidade. LOMBARDI, J. C. **Temas atuais em educação**, Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

PERRENOUD, Philippe, THURLER, Mônica G. **As Competências para Ensinar no Século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. USP. SP, Artmed, 2002.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000

PILETTI, Nelson. **Toda a História**. 4 ed. ... São Paulo: Ática, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das G. C. **Docência no ensino superior**. SP: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido (org.), **Saberes pedagógicos e atividades docentes**, 5 ed. SP: Cortez, 2007.

PINTO, Mary Elizabeth Pereira. **Docência no nível superior: uma exigência e formação permanente no contexto de mudanças contínuas**. Florianópolis: UFRS, 2002. (Dissertação de Mestrado)

PRIGOGINE, I. **O fim das certezas: tempo, caos e as leis da natureza**. SP: Editora da UNESP, 1996.

RIBEIRO, Júnior João. **A formação pedagógica do professor de direito**. Campinas-SP: Papirus, 2001.

RIBEIRO, Marlene. **Competência x democratização: um desafio da “pós-modernidade” à universidade pública**. *Universidade e sociedade*. Ano VII, n.12, 1997.

RICHARDSON, Roberto J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. SP: Atlas, 1985.

RIOS, Terezinha. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. SP: Cortez, 2003.

RÉGNIER, Karla. PORTO, Cláudio. **Ensino superior no mundo e no Brasil: condicionantes, tendências e cenários para o horizonte 2003-2025**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ensinosuperiormundobrasiltendenciascenarios2003-2025.pdf> acesso maio2006.

RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. RJ, Paz e terra, 1981.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. L. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4 ed. Porto Alegre; ArtMed, 1998.

SANTOS, Boaventura de S, **Um discurso sobre as ciências**, 3 ed., SP: Cortez, 2005.

SILVA, Rosângela Vianna Alves da. In: **Encontro de estudos organizacionais**, Curitiba. Anais...Curitiba: ANPAD, 2000.

SZYMANSKI, Heloísa (org.); ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia A. Rego. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano, 2002.

TARDIFF, Maurice, **Saberes docente e formação profissional**, Petrópolis: Vozes, 2003.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e universidade**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1998.

TERRIEN, J. **Pedagogia: a definição de um campo profissional de conhecimento** In: **Currículos Contemporâneos: formação, diversidade e identidades em transição**. 1 ed. Fortaleza : Editora UFC, 2005,

TOFLER, A. **A terceira onda**. 22 ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.

TORNIZIELLO, Tânia Maria Paolieri. **Docência Universitária: um estudo nas áreas de Ciências Biológicas e da Saúde**. Campinas: UNICAMP, 2001. (Tese de Doutorado).

TRINDADE, Hégio. **Universidade em ruínas na república dos professores**. Petrópolis, Vozes, 1999,

TRIVIÑOS, A. N. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais. A pesquisa qualitativa na educação**. São Paulo: Atlas, 1995.

VASCONCELOS, M. L. M. Carvalho. **A formação do professor de ensino superior**. SP; Pioneira, 2002.

_____, Contribuindo para a formação de professores universitários: relato de experiências, In; **Docência na universidade**, Marcos T. Masetto (org.) Campinas, SP Papirus, 2005.

VERÍSSIMO, Mara Rúbia A. M. **Da ciência à arte: do professor técnico-racionalista ao professor reflexivo**. Piracicaba, SP, Caderno do programa de pós-graduação, 1999.

VICENZI, L.J. **A fundação da universidade do Distrito Federal e seu significado para a educação no Brasil**. Fórum Educacional, RJ. V 10, n 3, 1986.

Xavier, MLS Ribeiro, **História da educação: a escola no Brasil**, OM Noronha - 1994

ZABALZA, Miguel. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Trd. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. T. (org.) **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. RJ DP&A Editora, 2003.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ABRAMOWICZ, Mere, **A importância dos grupos de formação reflexiva docente no interior dos cursos universitários**. In: CASTANHO, Sérgio> CASTANHO, M. Eugênia. Temas e textos em metodologia do ensino superior. Campinas: Papirus, 2001.

ÁLVARES, Vanessa Oliveira de M.; **O docente-engenheiro frente aos desafios da formação pedagógica no ensino superior**; UFU; 2006 (Dissertação de Mestrado).

ARAÚJO, J. C. S. Docência e ética: da dimensão interativa entre sujeitos ao envolvimento sócio institucional. In: ROMANOWISKI, J. P. ; MARTINS, R. D. O.; JUNQUEIRA, S. R. (orgs). **Conhecimento local e conhecimento universal: práticas sociais, aulas, saberes e políticas**. Curitiba: Champagnat, 2004.

ARIZA, Rafael P.; TOSCANO, José Martin. El saber práctico de los profesores especialistas: aportaciones desde las didácticas específicas. In MOROSINI, Marília Costa. **Professor do ensino superior: formação, identidade e docência**. 2 ed. Brasília, Plano Editora, 2001.

BARREIRO, Aguida Celina de Méo. A prática docente na universidade. In: MALUSÁ, S.; FELTRAN, R. C. S. (Org.). **A prática da docência universitária**. São Paulo: Factash, 2003.

BENEDITO, V. FERRER, V. FERRERES V. **La formación universitaria a debate**. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1995.

BRAGA, Ronaldo, O ensino superior brasileiro da década de noventa. **Educação Brasileira**, Brasília, 1989.

CANDAU, Vera M. (org.), **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CASUSSUS, Juan. **A reforma educacional na América latina no contexto da globalização**. Caderno de Pesquisa, São Paulo, n.114, nov/2001.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Escritos sobre a Universidade. São Paulo/; UNESP, 2000.

CHAUÍ, Marilena. Universidade em ruínas. In: TRINDADE, Hégio (org). **Universidade em ruínas; na república dos professores**. Petrópolis: Vozes; Rio Grande do Sul: Cipedes, 1999.

COUTO, Beatriz. **O mal-estar na universidade: a coletivização do trabalho intelectual**. Caminhos. N. 22, 2003.

CUNHA, Luiz Antônio, (1980). **A universidade temporã**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira.

CUNHA, Luiz Antônio, **Qual universidade?** SP: Cortez, 1989.

CUNHA, Maria Isabel do Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: Morosini, Marília Costa (org.) **Professor do ensino superior: formação, identidade e docência**. 2 ed. Brasília, Plano Editora, 2001.

_____, Aportes teóricos e reflexões da prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários, In: **Docência na universidade**, Marcos T. Masetto (org.) Campinas, SP Papirus, 2005.

_____. **O bom professor e sua prática**. Campinas; Papirus, 1992

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

DEMO, Pedro. **Desafios Modernos da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

FAZENDA, Ivani C. A., **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro; efetividade ou ideologia**, Realidade Educacional.

----- (org), **A pesquisa em educação e as transformações no conhecimento**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

FORGRAD, Plano Nacional de Graduação: um projeto em construção.

In: FORGRAD. **Resgatando espaços e construindo idéias**. 3 ed. Ampl. Uberlândia: Edufu, 2004.

FREIRE, Paulo, SHOR Ira, **Medo e Ousadia**; o cotidiano do professor. RJ: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. SP: Paz e Terra, 1997.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. SP: Cortez: Autores Associados, 1983.

GARCIA, R. Leite, MOREIRA, A. F. Barbosa. (org), **Currículo na Contemporaneidade: incertezas e desafios**. SP: Cortez, 2006.

GAUTHIER, Clemont et. al.. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

GIESTA, C. Nágila. **Cotidiano Escolar e Formação Reflexiva do Professor**: moda ou valorização do saber docente?. Araraquara: JM editora, 2001.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**, 8 ed. RJ: Record, 2004.

http://www.winep.gov.br/informativo/2007/ed_155.htm

IMBERNÓN, F. (org.). **A Educação do Século XXI**, In: J. Gimeno Sacristán, "A educação que temos, a educação que queremos". Porto Alegre: ARTMED. 2000.

LUCKESI, Cipriano C., **O papel da didática na formação do educador**. In A didática em questão. CANDAU, Vera M. (org) , Petrópolis; Vozes, 1987.

-----". "Elementos para uma didática no contexto de uma pedagogia para a transformação" In **Tecnologia Educacional**. Ano XIV, n 65, jul/ago. 1985 (p. 6-13).

MENDONÇA, Ana Waleska P.C., (1993). **Universidade e formação de professores: uma perspectiva integradora. A Universidade na Educação de Anísio Teixeira**. Tese de Doutorado, Departamento de Educação da PUC-Rio.

MENDONÇA, Ana Waleska P.C., **A Universidade no Brasil**: Departamento de Educação da PUC-RJ. Revista Brasileira de Educação. 1993

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAN, J. M., MASETO, T. M., BEHRENS, M.A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

MOREIRA, D. Augusto, **Didática do Ensino Superior: técnicas e tendências**; SP: Pioneira, 2003.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PAIXÃO; C; A; P. **Novas tecnologias, gente, informação, perdas de sentidos e retorno da alma: alguns tópicos para compreensão das percepções de tempo e espaço na pós-modernidade...** Plural. Belo Horizonte v. 6.n. 13, 2000.

PETRAGLIA, Isabel C. **Edgard Morin: educação e a complexidade do ser e do saber**, Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

RIBEIRO, Marlene. **Competência x democratização: um desafio da “pós-modernidade” à universidade pública**. *Universidade e sociedade*. Ano VII, n.12, 1997.

SANTOS, Boaventura de S., **Pela Mão de Alice: O Social e Político na Pós-Modernidade** – São Paulo, Cortez, 2001.

SANTOS, B. S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. RJ: Graal, 1989.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação; trajetória, limites e perspectivas**. 4 ed. Campinas-SP; Autores Associados, 1998.

SERBINO, Raquel V. (org.). **Formação de professores**, SP: Unesp, 1998.

TARDIFF, M. GAUTHIER, C., O professor como “ator racional”: que racionalidade, que julgamento?. In **Formando professores profissionais; quais estratégias? Quais competências**. PAQUAY, L, PERRENOUD, P, ALTET, M., CHARLIER, E. (orgs). Porto Alegre: Artmed, 2001.

-----, **Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente**. *Teoria&Educação*, Porto Alegre, n4, 1991.

UNESCO/CRESALC. Situación de la educación superior en America Latina y Caribe. Kingston (Jamaica): VII Conferência Regional de Ministros de Educación, 1996.

UFRGS/CEPAV (1995). **“Relatório de avaliação interna”**. Porto Alegre.

VEIGA, I. P. A., CASTANHO, M. E. (org). **Pedagogia universitária a aula em foco**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

_____, **Docência universitária na educação superior**; Trabalho apresentado no VI Simpósio, promovido pelo Instituto de estudos e pesquisas educacionais “Anísio Teixeira”, dez. 2005.

Anexos

ANEXO I

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Título da pesquisa: Formação do Docente no Ensino Superior

Nome do (a) Pesquisador (a): Eliane Abdo Barreto

Nome do (a) Orientador (a): Marília Araújo Lima Pimentel

Prezado (a) Presidente da FEAP,

Solicito sua autorização para obtenção dos dados necessários para concretização de uma pesquisa que tem como objetivo investigar a formação e a prática pedagógica do docente superior que atua no Curso de Administração, visando perceber se estes preocupam com a formação pedagógica e quais os reflexos desta formação na sua ação docente.

A obtenção dos dados necessários à pesquisa será feita através de um questionário e posteriormente será feita uma entrevista semi-estruturada com o grupo participante.

Contando com seu auxílio para que possa realizar esta pesquisa desde já agradeço.

Atenciosamente

Eliane Abdo Barreto

ANEXO II

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa: Formação do Docente no Ensino Superior

Nome do (a) Pesquisador (a): Eliane Abdo Barreto

Nome do (a) Orientador (a): Marília Araújo Lima Pimentel

Prezado (a) Professor (a):

Convido o senhor (a) a participar desta pesquisa que tem como objetivo investigar a formação e a prática pedagógica do docente superior que atua no Curso de Administração, visando perceber se estes preocupam com a formação pedagógica e quais os reflexos desta formação na sua ação docente.

Ao participar deste estudo peço sua colaboração para responder um questionário e posteriormente será feita uma entrevista semi-estruturada com o grupo participante.

O senhor (a) tem liberdade de se recusar a participar ou ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo.

Lembramos que a participação nesta pesquisa não traz complicações legais e os procedimentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde não oferecendo riscos à sua dignidade.

As informações tanto do questionário como a entrevista são estritamente confidenciais, tendo acesso às mesmas somente o pesquisador e o orientador.

Lembramos também que não há despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após os esclarecimentos acima, solicitamos seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa.

ANEXO III

APROVAÇÃO DO CONSENTIMENTO DO COMITÊ DE ÉTICA

ANEXO IV

Questionário dos professores

QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES

Disciplina: -----

Curso: -----

Data: -----

Prezado (a) Professor (a):

Como mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Sociedade da Universidade Presidente Antônio Carlos – UNIPAC peço a sua colaboração para responder este questionário que servirá de subsídio para minha dissertação. O objetivo é investigar a formação e a prática pedagógica do docente superior que atua no Curso de Administração, visando perceber se estes preocupam com a formação pedagógica estes preocupam com a formação pedagógica e quais os reflexos desta formação na sua ação docente.

Por ser um trabalho científico, é importante que as respostas sejam as mais fidedignas possíveis. Lembrando que não há necessidade de identificação nominal. Desde já agradeço sua atenção e colaboração.

Eliane Abdo Barreto

Questionário

Favor utilizar o verso da folha para responder as questões a seguir.

I- Identificação:

1 - Faixa etária a qual pertence:

() 26 a 36 anos

() 37 a 47 anos

() 48 a 58 anos

2 - Sexo:

() feminino

() masculino

3 - Qual sua formação na graduação?

II- Docência superior; aspectos gerais

4 - Qual seu grau de formação e área?

() Graduação, Área: _____

() Pós-graduação "Lato Sensu", Área: _____

() Mestrado () Mestrando, Área: _____

() Doutorado () Doutorando, Área: _____

5 - Há quanto tempo atua como professor superior?

- ☐ 0 a 2anos
- ☐ 3 a 5 anos
- ☐ 6 a 8 anos

6 - Qual disciplina que você leciona?

7 - O que o levou a optar pela docência superior?

8 - Frente aos desafios impostos pelas constantes mudanças sociais, você considera sua atuação pedagógica satisfatória ou não? Porque?

9 - Como você enumeraria a formação mais importante, sendo 1 para a mais importante e 4 para a menos importante (Fonte: Vasconcelos, 1998):

- ☐ formação técnico-científica domínio técnico do conteúdo a ser ministrado
- ☐ formação prática (o conhecimento da prática profissional para a qual seus alunos estão sendo formados)
- ☐ formação política (no sentido de encarar a educação como ato político, intencional, para o qual exige ética e competência)
- ☐ formação pedagógica (voltada e construída no seu fazer pedagógico cotidiano, em sala de aula, de modo não ocasional e sim metodologicamente desenhado).

III- Docência superior: o professor profissional liberal

10 - Exerce outro tipo de atividade profissional, além da docência?

- ☐ sim. Qual? _____
- ☐ não

	ANEXO V
	Roteiro para entrevista

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

I - Quanto á formação pedagógica:

- a - em que consiste
- b - importância desta formação na prática cotidiana
- c - dificuldades encontradas na ausência desta formação
- d - o aprendizado, como ocorre em sala de aula
- e - há uso de estratégias didáticas para facilitar o aprendizado dos alunos
- f - interação é relevante para eficácia deste aprendizado

II - Formação continuada:

- a - instituição oferece oportunidades quanto a formação continuada para aperfeiçoamento de seu corpo docente.
- b - há preocupação por parte da instituição na formação didático-pedagógica dos seus professores.
- c - você já fez cursos para sua capacitação pedagógica.
- d - que características você julga importante o professor apresentar mediante as exigências do mundo contemporâneo.

ANEXO VI

Transcrição dos Dados Coletados dos Questionários

RESPOSTAS DOS QUESTIONÁRIOS

LEGENDA:

D = docente (1, 2, 3, 4, 5, 6)

i = idade

s = sexo

I – Docência superior; aspectos gerais

- Qual sua formação na graduação?

(D1 ia sa)

Direito

(D2 ib sb)

Ciências Econômicas

(D3 ib sb)

Ciências Econômicas

(D4 ia sa)

Administração

(D5 ia sb)

Administração

(D6 ia sb)

Ciências da Computação

- Titulação atual

(D1 ia sa)

Especialista – Direito tributário

(D2 ib sb)

Mestrado e Doutorado – Gestão organizacional

(D3 ib sb)

Especialista – Finanças

(D4 ia sa)

Especialista – Engenharia de produção

(D5 ia sb)

Mestrado – Profissional em administração

(D6 ia sb)

Especialista – Didática do ensino superior

- Há quanto tempo leciona no ensino superior?

(D1 ia sa)

De 0 a 2 anos

(D2 ib sb)

De 6 a 8 anos

(D3 ib sb)

De 0 a 2 anos

(D4 ia sa)

De 0 a 2 anos

(D5 ia sb)

De 3 a 5 anos

(D6 ia sb)

De 3 a 5 anos

- Qual disciplina que você leciona?

(D1 ia sa)

Introdução ao estudo do direito; Direito empresarial; Direito do trabalho e previdenciário; Direito tributário.

(D2 ib sb)

Administração mercadológica

(D3 ib sb)

Economia; Economia brasileira; Economia internacional.

(D4 ia sa)

Administração de recursos humanos; Logística e distribuição.

(D5 ia sb)

Diversas

(D6 ia sb)

Matemática; Informática

- O que o levou a optar pela docência superior?

(D1 ia sa)

A docência além de ser um constante desafio da aprendizagem me mantém atualizada e informada sobre o mundo atual. Vejo como um aprendizado permanente e me obriga a buscar sempre novos conhecimentos.

(D2 ib sb)

A minha opção pela docência superior deu-se pelo fato de buscar novos desafios. Tentar fazer da vida acadêmica uma oportunidade tanto de realização pessoal como profissional. Como uma proposta para mudanças de pensamentos e atitudes das pessoas em busca de procedimentos mais éticos e humanos. Trata-se então de um grande e ambicioso projeto de vida.

(D3 ib sb)

Oportunidade e novos desafios.

(D4 ia sa)

A vontade de ser multiplicadora de meus conhecimentos e a possibilidade de sempre aprender mais, compartilhar idéias e manter sempre atualizada em relação às práticas desenvolvidas em sala de aula.

(D5 ia sb)

Minha opção pela docência se deu por vocação.

(D6 ia sb)

Aumentar meus conhecimentos através da troca de experiências e está sempre atualizado, estudando e pesquisando.

- Frente aos desafios impostos pelas constantes mudanças sociais, você considera sua atuação pedagógica satisfatória ou não? Por quê?

(D1 ia sa)

Sim. Considero minha atuação pedagógica satisfatória, pois procuro sempre estar atualizada, através da mídia, informações, cursos e trazer para minhas aulas o que há de mais recente dentro da disciplina que leciono, fazendo reflexão de minha prática.

(D2 ib sb)

Não. Pelo simples fato de que devemos sempre nos aprimorar em todos os sentidos, e quando achamos que tudo caminha de forma a não existir mais nenhuma atitude ou ação a ser tomada, é sinal que estamos acomodados e não estamos realizando mais nada de produtivo na vida. Dentro disto acredito que devo sempre buscar novos caminhos e procedimentos, que contribuem na busca dos melhores modos de fazer pessoas preparadas para seus desafios.

(D3 ib sb)

Sim, minha atuação pedagógica considero satisfatória procuro fazer diariamente uma autocrítica e melhorar cada vez mais minha ação dentro da sala de aula.

(D4 ia sa)

Sim. Embora ainda com curta experiência, procuro propor teoria e exercícios atuais na oportunidade de oferecer o melhor para os alunos e para a instituição.

(D5 ia sb)

Sim, por integrar aspectos profissionais e acadêmicos nas disciplinas que leciono, mantendo-me atualizado e informado, para melhor atender aos meus alunos.

(D6 ia Sb)

Falta mais tempo de experiência na área pedagógica.

(D1 ia Sa)

- Como você enumeraria a formação mais importante, sendo 1 para a mais importante e 4 para a menos importante (Fonte: Vasconcelos, 2005):

- (4) formação técnico-científica (domínio técnico do conteúdo a ser ministrado)
- (2) formação prática (o conhecimento da prática profissional para a qual seus alunos estão sendo formados)
- (1) formação política (no sentido de encarar a educação como ato político, intencional, para o qual exige ética e competência)
- (3) formação pedagógica (voltada e construída no seu fazer pedagógico cotidiano, em sala de aula, de modo não ocasional e sim metodologicamente desenhado).

(D2 ib Sb)

- (3) formação técnico-científica (domínio técnico do conteúdo a ser ministrado)
- (2) formação prática (o conhecimento da prática profissional para a qual seus alunos estão sendo formados)
- (1) formação política (no sentido de encarar a educação como ato político, intencional, para o qual exige ética e competência)
- (4) formação pedagógica (voltada e construída no seu fazer pedagógico cotidiano, em sala de aula, de modo não ocasional e sim metodológica).

(D3 ib Sb)

- (4) formação técnico-científica (domínio técnico do conteúdo a ser ministrado)
- (3) formação prática (o conhecimento da prática profissional para a qual seus alunos estão sendo formados)
- (1) formação política (no sentido de encarar a educação como ato político, intencional, para o qual exige ética e competência)
- (2) formação pedagógica (voltada e construída no seu fazer pedagógico cotidiano, em sala de aula, de modo não ocasional e sim Metodologicamente desenhado

(D4 ia Sa)

- (1) formação técnico-científica (domínio técnico do conteúdo a ser ministrado)
- (2) formação prática (o conhecimento da prática profissional para a qual seus alunos estão sendo formados)
- (4) formação política (no sentido de encarar a educação como ato político, intencional, para o qual exige ética e competência)
- (3) formação pedagógica (voltada e construída no seu fazer pedagógico cotidiano, em sala de aula, de modo não ocasional e sim metodologicamente desenhado)

(D5 ia sb)

- (1) formação técnico-científica (domínio técnico do conteúdo a ser ministrado)
- (2) formação prática (o conhecimento da prática profissional para a qual seus alunos estão sendo formados)
- (4) formação política (no sentido de encarar a educação como ato político, intencional, para o qual exige ética e competência)
- (3) formação pedagógica (voltada e construída no seu fazer pedagógico cotidiano, em sala de aula, de modo não ocasional e sim metodologicamente desenhado)

(D6 ia sb)

- (1) formação técnico-científica (domínio técnico do conteúdo a ser ministrado)
- (1) formação prática (o conhecimento da prática profissional para a qual seus alunos estão sendo formados)
- (1) formação política (no sentido de encarar a educação como ato político, intencional, para o qual exige ética e competência)
- (1) formação pedagógica (voltada e construída no seu fazer pedagógico cotidiano, em sala de aula, de modo não ocasional e sim metodologicamente desenhado)

II- Docência superior: o professor profissional liberal

- Exerce outro tipo de atividade profissional, além da docência?

- () sim. Qual? _____
- () não

(D1 ia sa)

Sim. Advocacia

(D2 ib sb)

Sim. Consultoria

(D3 ib sb)

Sim. Corretor de seguros

(D4 ia sa)

Sim. Assistente administrativo

(D5 ia sb)

Sim. Consultor financeiro, contábil e administrativo

(D6 ia sb)

Não.

ANEXO VII

Transcrição dos Dados Coletados das Entrevistas

RESPOSTAS DAS ENTREVISTAS

I- Quanto à formação pedagógica

Concepção acerca da formação pedagógica

(D1 ia sa)

A formação pedagógica consiste em métodos para planejamento de aulas e aprimoramento de habilidades, dando condições para facilitação da relação aluno e professor, aluno e aluno.

(D2 ib sb)

Métodos e técnica que o professor utiliza para organizar suas aulas.

(D3 ib sb)

Ferramentas ou técnicas que o professor recorre para auxiliar na organização de suas aulas.

(D4 ia sa)

Consiste na aplicação de técnicas que possam ajudar a performance e também possa facilitar a aprendizagem dos alunos assim como o desempenho do professor dentro da sala de aula.

(D5 ia sb)

Formação pedagógica consiste na aquisição de conhecimentos que venham facilitar o processo de transmissão de aprendizado.

(D6 ia sb)

Consiste em conhecimento de estratégias que visa facilitar a transmissão do conhecimento, com objetivo de despertar interesse nos alunos para o processo ensino-aprendizagem.

Importância dada à formação pedagógica para o exercício da docência

(D1 ia sa)

Muito importante, porque contribui na facilitação da aprendizagem, e no processo educativo como todo.

(D2 ib sb)

Com certeza é importante, ajuda o professor em técnicas de ensino, nas dificuldades que o professor tem quanto á interação em sala de aula.

(D3 ib sb)

É muito importante, possibilita uma forma de ensinar mais clara e fácil para o professor e aluno.

(D4 ia sa)

Não adianta o professor saber o conteúdo se não souber como transmitir para o aluno, a formação pedagógica ajuda, portanto.

(D5 ib sb)

Importância total, visto que facilita o processo de transmissão de conhecimentos.

(D6 ia sb)

Serve de requisitos básicos para eu lecionar.

Dificuldades didático-pedagógicas encontradas no cotidiano profissional

(D1 ia sa)

Dificuldade maior é buscar uma transformação para gerar conhecimento no todo, que facilite o planejamento das aulas.

(D2 ib sb)

Em sua ausência o professor deve utilizar de recursos instintivos ou vividos que o leva a experimentação de técnicas e muitas vezes não levam a resultados satisfatórios, causando atraso no processo de aprendizagem bem como maior desgaste profissional (professor).

(D3 ib sb)

A dificuldade é que os alunos querem tudo pronto, e não podemos entregar tudo, eles têm que buscar o conhecimento e não memorizar. A dificuldade às vezes é mostrar isto para eles.

(D4 ia sa)

É saber como preparar aulas que desperte interesse dos alunos e faze-los participar mais

(D5 ia sb)

Hoje a grande preocupação, devido ao neoliberalismo, é formar o profissional na sala de aula. Como passar a aula do nível profissional para formar o aluno pensante?

(D6 ia sb)

Não podemos aceitar que o aluno só decore, tem que pesquisar, é preciso que aprenda a aprender sempre.

Concepção do aprendizado do aluno

Técnicas de ensino

(D1 ia sa)

A aprendizagem ocorre através de aulas expositivas e trabalhos em grupos, também com pesquisa sobre o assunto estudado.

(D5 ia sb)

Procuro primeiramente transmitir uma noção do assunto, propondo interação dos alunos para que troquem conhecimentos entre si, com exercícios, seminários, etc. A partir desse ponto (nivelado os conhecimentos dos alunos) proponho explicações mais profundas em relação ao assunto. (D5 ia sb)

(D6 ia sb)

Através de aulas expositivas, trabalhos em grupos e atividades práticas retratando situações do dia a dia.

Comprometimento

(D3 ib sb)

Quando o próprio aluno demonstra interesse pela matéria dada e também quando está motivado a aprender.

(D4 ia sa)

O aluno só aprende quando ele deseja aprender, o melhor quando está atento aquilo que o professor fala, vai para casa pesquisa, retorna a aula esclarece dúvidas.

Interação e troca de experiências

(D2 ib sb)

O aprendizado do aluno se dá à medida que há troca de experiência com colegas e professores, métodos de pesquisa, gerando novos conhecimentos. A interação em sala de aula é muito importante e todos são eternos aprendizes. O papel do professor é fundamental para facilitar a interação.

Estratégias didáticas para facilitação da aprendizagem

(D1 ia sa)

Sim, eu uso como estratégia, vídeos, imagens, para maior motivação dos alunos e também como forma de acompanhar a evolução do ensino.

(D2 ib sb)

Sim, uso trabalhos em grupos, seminários, textos diversificados como complemento da matéria dada.

(D3 ib sb)

Eu uso como recurso equipamentos tecnológicos de ensino para contribuir e engrandecer as aulas.

(D4 ia sa)

Os recursos audiovisuais são essenciais para as aulas.

(D5 ia sb)

Uso recursos como jogos ou dinâmicas, estudo de casos reais, dentre outras técnicas.

(D6 ia sb)

Penso que motivar os alunos com estratégias diferentes é positivo, pois os alunos interessam mais pelo conteúdo. Costumo usar exercícios práticos, trabalhos em grupo, e às vezes indico filmes de acordo com a matéria para assistirem e debatermos em sala de aula.

Interação como fator positivo na aprendizagem

(D1 ia sa)

Não há aprendizagem se não houver uma relação adequada onde professor e alunos se interagem, e também professor e professor.

(D2 ib sb)

O trabalho em equipe, quando todos estão interagidos não só contribui, mas faz multiplicar os conhecimentos.

(D3 ib sb)

Sem interação não há motivação e o aluno não aprende.

(D4 ia sa)

A relação harmoniosa é tudo na sala de aula.

(D5 ia sb)

Com certeza sim, sem interação tudo dificulta.

(D6 ia sb)

Sim. Os alunos formam grupos para debater os assuntos propostos em sala de aula e isto é fundamental para o aprendizado.

Formação continuada

(D1 ia sa)

Sim, dando incentivo e oportunidade de estudos para aprimoramento.

(D2 ib sb)

Sim, a instituição oferece oportunidades de eventos, seminário facilitando apresentação de trabalhos fora do grupo de estudos.

(D3 ib sb)

Sim, quando convida os professores a participarem de eventos para poder estar informado.

(D4 ia sa)

Sim, através de congressos, trabalhos fora incentivando os professores a buscar informações atualizadas.

(D5 ia sb)

Sim, dando oportunidade ao acesso a cursos de aperfeiçoamento.

(D6 ia sb)

Sim, incentivando a buscar novas informações e atualizar-se.

Capacitação pedagógica

(D1 ia sa)

Não, mas tenho muita vontade em fazer um curso para melhorar meu trabalho em sala de aula.

(D2 ib sb)

Fiz a capacitação pedagógica no curso de mestrado, mas o foco deste curso é a pesquisa, publicação de artigos científicos, e quase nada vi em relação a formação pedagógica de fato.

(D3 ib sb)

Não, mas observo que sou carente nesta área e tenho necessidade de melhorar minha ação em sala de aula.

(D4 ia sa)

Não, estou pensando no próximo ano fazer especialização nesta área.

(D5 ia sb)

Último curso envolvendo capacitação pedagógica foi feito no meu mestrado, porém sempre procuro acessar novas técnicas via mídia eletrônica e artigos científicos a essa área.

(D6 ia sb)

Sim, fiz pós-graduação em didática do ensino superior.

Características necessárias ao professor na sociedade contemporânea

(D1 ia sa)

Apresentar-se atualizado, com capacidade de direcionar discussões em sala de aula, aprimorar práticas pedagógicas, inclusive com entretenimento com vídeos, tele mídia.

(D2 ib sb)

O docente deverá ser flexível, ser participativo, conectar ao mundo, incentivar a pesquisa e contribuir na formação do ser profissional cidadão.

(D3 ib sb)

A principal característica para mim do docente no mundo contemporâneo é estar preparado para as mudanças constantes, inclusive a mudança de concepção em algumas práticas de ensino. A tecnologia está aí para ser bem usada, o momento exige isso do docente.

(D4 ia sa)

Estar informado sobre as novas tendências do mundo, tecnologia, científica, cultural, etc, buscando aperfeiçoar a prática pedagógica com as inovações e informações que a sociedade nos apresenta no momento. (D4 ia sa)

(D5 ia Sb)

O principal atributo é transmitir confiança aos alunos, quanto ao domínio do conteúdo da disciplina ministrada. Além disto, o ensino superior sofre as conseqüências do neoliberalismo, mas não podemos perder a essência acadêmica e de formação do ser cidadão ético e pensante.

(D6 ia Sb)

Desenvolver nos alunos o espírito crítico incentivá-los a pensar e refletir nas diferentes situações do mundo, com idéias próprias. Preparar o aluno não só como profissional, mas a ser ético e com visão geral de mundo.