



CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA - UniCEUB
INSTITUTO CEUB DE PESQUISA E DESENVOLVIMENTO-ICPD
CENTRO DE ESPECIALIZAÇÃO, APERFEIÇOAMENTO E EXTENSÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Viviane Peter da Silva

DOCÊNCIA SUPERIOR:
A FORMAÇÃO CONTINUADA
DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

BRASÍLIA – DF
2005

Viviane Peter da Silva

**DOCÊNCIA SUPERIOR:
A FORMAÇÃO CONTINUADA
DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO**

Monografia a ser apresentada ao Instituto CEUB de Pesquisa e Desenvolvimento – ICPD, do Centro Universitário de Brasília – UniCEUB, como requisito para conclusão do curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Docência Universitária.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Eleusa Montenegro

**BRASÍLIA – DF
2005**

PROFESSOR EDUCADOR

“O professor que se busca construir é aquele que consiga de verdade ser um educador [...] que tenha bom senso, que permita e proporcione o desenvolvimento da autonomia de seus alunos. Que tenha entusiasmo, paixão [...] que suas opiniões possam ter sentido para os alunos, sabendo sempre que ele é um líder que tem nas mãos a responsabilidade de conduzir um processo de crescimento humano, de formação de cidadãos, de fomento de novos líderes. Ninguém se torna um professor perfeito, aliás aquele que se acha perfeito, nada mais tem a aprender, acaba se transformando num grande risco para a comunidade educativa.”

(Prof. Gabriel Chalita, Doutor, Mestre e Educador)

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	4
1.1. JUSTIFICATIVA	5
1.2. FORMULAÇÃO DO PROBLEMA.....	6
1.3. OBJETIVOS	7
1.3.1. Objetivo Geral	7
1.3.2. Objetivos Específicos	8
1.4. RELEVÂNCIA E IMPORTÂNCIA DO ESTUDO.....	8
2. REFERENCIAL TEÓRICO.....	10
2.1. A UNIVERSIDADE QUE SE TEM E A UNIVERSIDADE QUE SE QUER	10
2.2. A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO	17
2.3. FATORES QUE DETERMINAM A BUSCA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PELOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS.....	20
2.4. O PERFIL DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NA ATUALIDADE.....	23
2.4.1. O Professor e a Sala de Aula no Ensino Superior	24
2.4.2. O Professor, a Sala de Aula e os Processos de Ensino.....	25
2.4.3. O Professor e o Espaço para a Construção do Conhecimento.....	27
2.4.4. O Professor e a Inovação em Sala de Aula.....	30
2.5. A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA HOJE.....	31
3. METODOLOGIA	33
3.1. ABORDAGEM METODOLÓGICA	33
3.1.1. Estudo de Caso Etnográfico	33
3.2. PROCEDIMENTOS PARA A INVESTIGAÇÃO	34
3.2.1. Participantes da Pesquisa.....	34
3.2.2. Instrumento Utilizado	34
3.2.3. Categorias de Análise	35
3.2.4. Coleta, Análise e Discussão dos Dados.....	35
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	46
APÊNDICE - ROTEIRO DA ENTREVISTA.....	50

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta-se como resultado de compreensão e reflexão, a partir dos questionamentos, dúvidas, inquietações e preocupações com a melhoria da qualidade do ensino nos cursos superiores e de sua relação com a docência universitária, centrado na figura do profissional docente da Universidade, onde parte dos professores é preparada formalmente para o exercício da profissão e outra parte assume o magistério sem preparo específico para essa tarefa.

O trabalho apresenta duas realidades vigentes nos centros universitários: de um lado, a busca da formação continuada pelos professores profissionais, de outro a utilização e a capacitação (ou a falta de capacitação) dos profissionais liberais no exercício da docência, tentando especificar os problemas de natureza cultural, econômica e social, que contribuíram para o surgimento desta realidade. Dessa forma, o trabalho tem a intenção de traçar um paralelo entre as principais vantagens e desvantagens com as quais cada uma destas categorias contribui para a qualidade do ensino na graduação, tendo como principal objetivo demonstrar a necessidade da formação continuada dos educadores, enfatizando a necessidade da sua capacitação pedagógica, tendo em vista uma reflexão sobre a prática docente, vislumbrando a conscientização e o comprometimento dessa prática.

A globalização da economia, a mundialização da cultura e o advento das novas tecnologias vêm gerando sérias modificações nas pesquisas, na formação inicial e continuada dos profissionais da educação, ocasionando mudanças de ordem política, econômica e educacional.

Sabe-se que a massificação do ensino superior no Brasil, nos últimos anos, trouxe graves problemas para essa educação: multiplicaram-se os cursos e as vagas; improvisaram-se prédios e equipamentos; e tornou-se rotina a contratação de professores sem adequada capacitação pedagógica.

As pesquisas contemporâneas precisam apontar novos caminhos para que o professor venha a desempenhar o papel que a modernidade cultural lhe exige. Sabe-se da necessidade de reciclá-lo, concedendo-lhe visão e meios para que melhor possa desempenhar a docência superior. É preciso buscar novas técnicas e recursos didático-pedagógicos, formação sistêmica e

continuada dos docentes em cursos de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado), principalmente em nível de formação pedagógica.

Dessa forma, privilegia-se a autonomia e a especificidade do trabalho do professor, para que, a partir desses fatos, possam ser definidos novos parâmetros para se pensar a prática docente superior; as contradições entre conhecimento e competência; e pensar na capacidade de agir de maneira crítica sobre o mundo.

1.1. JUSTIFICATIVA

O mundo contemporâneo vive a crise do início de um novo século e de um novo milênio, num contexto social sob o impacto da revolução tecnológica e de significativas mudanças políticas, econômicas, educacionais, culturais e na sociedade como um todo.

Os anos 60, 70 e 80 caracterizaram-se pelo processo de expansão do ensino em todos os níveis, em especial pelo aumento de diversidade das carreiras de graduação e pela mudança do papel do ensino superior no que se referia às atividades intermediárias no âmbito do trabalho. O desenvolvimento social confrontado com o crescimento populacional, assim como significativas alterações na legislação de educação proporcionaram e ainda proporcionam desafios contundentes e, a educação, por meio dos profissionais professores, e em especial dos docentes do ensino superior, vêm desempenhando um papel decisivo nesse contexto.

Sabe-se que a sociedade atual sofre grandes e rápidas mutações, onde se pode detectar, na construção e na forma que toma o papel social dos professores universitários, e também nas propostas para sua formação, uma questão ainda pouco trabalhada, a pesquisa, e, que deve ser examinada e levada em conta, visto que, atualmente, ela deve ser a base de sustentação desse profissional. Trata-se da identidade do professor como categoria profissional, e não como missionário. É nesta perspectiva que a questão da formação e da carreira desses profissionais toma sentido: é fundamental redesenhar culturalmente esse profissional. A partir deste momento, as transformações começaram a acontecer de maneira acelerada, exigindo, cada

vez mais, novos conhecimentos científicos e tecnológicos. Dessa forma, é crescente a busca, pelos profissionais, de algum tipo de especialização, em geral, concentradas, especificamente, nas suas áreas de atuação, relegando, na maioria das vezes, as especializações voltadas para as questões pedagógicas. O que é preciso ser analisado, questionado e avaliado é a competência pedagógica desses profissionais, ou seja, se ser “simplesmente” um profissional especialista lhe atribui a capacidade de ser um bom professor.

1.2. FORMULAÇÃO DO PROBLEMA

No início de um novo século, afloram os problemas que envolvem a educação no Brasil e a tarefa do professor universitário transforma-se numa difícil missão, onde o seu papel assume importância fundamental na produção do conhecimento, visto que esse experimenta um período de expansão acelerada.

Com a expansão quantitativa do Ensino Superior no Brasil, nas últimas décadas, fica cada vez mais evidente a necessidade de uma formação didático-pedagógica adequada em serviço, por parte dos profissionais que atuam na área de educação de ensino superior, uma vez que as instituições, muitas vezes, absorvem um profissional despreparado por falta de oferta ou por economia.

Segundo Scheibe¹, no final da década de 60, com a expansão quantitativa do Ensino Superior no Brasil, o descaso com a questão pedagógica acentuou-se de modo preocupante, quando jovens profissionais, sem experiência e sem preparo docente, passaram a ser recrutados pelas universidades, a fim de atender a crescente demanda de professores.

Scheibe² cita, no mesmo trabalho, a política desencadeada na década de 70, de formação de professores para o ensino superior, explicitada no 1º Plano Nacional de Pós-Graduação, visando qualificar docentes através de

¹ SCHEIBE, Leda. Pedagogia universitária e transformação social. Tese de Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. In: VASCONCELOS, Maria Lúcia Marcondes Carvalho. **A Formação do Professor do Ensino Superior**. São Paulo: Pioneira, 2000. p. 03.

² SCHEIBE, Leda. Pedagogia universitária e transformação social. Tese de Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. In: VASCONCELOS, Maria Lúcia Marcondes Carvalho. **A Formação do Professor do Ensino Superior**. São Paulo: Pioneira, 2000. p. 04.

cursos que enfatizavam a questão da pesquisa, relegando, mais uma vez, a segundo plano, a ação pedagógica do professor.

O professor adquire responsabilidade cada vez maior frente a novas tecnologias e diante da facilidade de se obter rápidas informações que, de maneira quase imperceptível, vão se incorporando ao dia-a-dia das pessoas. Vive-se, então, uma situação de mudança paradigmática, onde tudo muda.

Para tanto, alguns itens devem ser considerados:

Qual o papel do professor universitário na sociedade atual?

Como criar uma identidade profissional do/para o professor?

Por que cresce o número de professores universitários que continuam a estudar fazendo pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado)?

Por que é grande a necessidade do professor universitário de se aperfeiçoar continuamente?

Por que o mercado de trabalho exige cada vez mais do profissional professor?

Por que a atualização em informática, hoje, é imprescindível ao mercado de trabalho do professor/profissional?

O que fazer para proporcionar aos professores a revalorização da carreira/profissional/salário?

Estas são algumas inquietações que demonstram a relevância da pesquisa e da formação continuada para o avanço do conhecimento/saber, do crescimento pessoal e profissional de cada professor universitário, bem como apontam a importância do estudo para melhorar a capacitação do profissional/professor/educador para a instituição e para a sociedade, uma vez que ele nunca se esgota.

1.3. OBJETIVOS

1.3.1. Objetivo Geral

Avaliar se o curso de formação continuada em Docência Superior, junto a uma Instituição de Ensino Superior, encontra-se adequado a suprir às necessidades e carências dos professores.

1.3.2. Objetivos Específicos

- Verificar as diretrizes e pressupostos didático-pedagógicos estabelecidos, para funcionamento do curso em questão.
- Avaliar se a grade curricular oferecida no curso de especialização em docência universitária atende as carências dos profissionais que o procuram.
- Avaliar se os resultados obtidos na capacitação de professores do curso de docência universitária atende às necessidades dos profissionais.
- Contribuir para a caracterização do perfil do professor universitário que busca a formação continuada.

1.4. RELEVÂNCIA E IMPORTÂNCIA DO ESTUDO

Tornar-se professor universitário, hoje, é uma árdua tarefa, pois o sistema não se preocupa com a profissionalização dos docentes do ensino superior, visto que a disciplina sobre metodologia de ensino superior, nos cursos de especialização tem carga horária de 60 horas. Será que isso é suficiente? Existe também coerência entre a visão de ciência, de conhecimento e de saber nas escolas? Parece existir um modelo de metodologia e de avaliação comum às instituições nacionais, desconsiderando as peculiaridades regionais e da clientela atendida.

Esse sistema realiza uma série de verificações externas como os resultados que os alunos obtêm do antigo provão, hoje Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), avaliação da formação docente, e outros. Assim, o Estado avaliador, desconhecendo as funções da universidade como instituição social, estabelece os parâmetros, cabendo às instituições prover formas de profissionalização de seus professores.

A relação profissional professor x instituição de ensino superior se inicia pelo papel do docente. O ingresso do professor nas universidades públicas acontece por concurso público (supõe-se que suas habilidades e seus conhecimentos, para exercer essa atividade, sejam aferida pelo concurso), também contando ponto à titulação (a especialização, o mestrado e o doutorado) e a experiência em pesquisa. Nas demais instituições privadas, a contratação do docente é feita por convite, onde se supõe a competência

profissional do docente convidado na área de atuação específica relacionada à disciplina que irá lecionar. Nos dois casos, em nenhum momento, é avaliada a competência pedagógica desses profissionais. A partir dessa avaliação, surge o questionamento: será que a formação dos alunos de graduação não vem sendo, então, prejudicada por estas políticas adotadas – de evidente descomprometimento com a formação de novos profissionais – que relegam a capacidade didática dos profissionais/professores, os quais, de maneira tão descompromissada, “adquirem” a capacidade de serem educadores?

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. A UNIVERSIDADE QUE SE TEM E A UNIVERSIDADE QUE SE QUER

A realidade do mundo atual projeta sobre a universidade brasileira um ambiente de crise, decorrente de um tempo, onde o saber evolui numa velocidade para a qual a população acadêmica não está preparada para acompanhar. A produção do saber ficou global, pois ele se espalha por meios de comunicação diretos, sem necessidade de professor, nem de intermediação da universidade tradicional. Conquistar um diploma universitário hoje, já não é mais garantia de um futuro melhor.

Para que a universidade brasileira possa enfrentar esses problemas e oferecer caminhos para superá-los, ela precisa estabelecer com a sociedade, por meio do governo, um conjunto de compromissos, entendimentos e ações comprometidas que possam abrir novas alternativas para a educação superior. É preciso redefinir os valores éticos, os compromissos sociais e as especificidades disciplinares para a universidade enfrentar os desafios de um novo século.

Por isso é preciso discutir não só a universidade que se tem, mas a que se quer. Só assim é possível encontrar caminhos e possibilidades para aproximar os dois padrões, criando, inovando e realizando. Gatti (2000)³ alerta para o quanto é necessário preparar a universidade para o desempenho de um papel que corresponda às suas reais características, “o de realizar pesquisas educacionais e didáticas, estudar modelos alternativos de formação, preocupar-se com a formação dos formadores etc”.

Os desafios sócio-econômico-culturais dessa época mostram, conforme Gatti (2000)⁴, alguns aspectos a serem considerados pela educação, sobretudo nos níveis médio e superior e na formação de formadores.

Estes aspectos podem ser assim resumidos:

³ GATTI, Bernardete A. A formação dos docentes: o confronto necessário professor x academia. Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas. In: VASCONCELOS, Maria Lúcia Marcondes Carvalho. *A Formação do Professor do Ensino Superior*. São Paulo: Pioneira, 2000. p. 06.

⁴ GATTI, Bernardete A. *Formação de Professores e Carreira: problemas e movimentos de renovação*. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 91-92.

- O preparo de condições de desenvolvimento de aprendizagens durante toda a vida, ou seja, criar habilidades de aprendizado contínuo.

- A flexibilidade é condição para que se possa realocar e redirecionar recursos, de modo a responder a exigências emergentes e às mudanças sociais.

- A flexibilidade precisa instituir-se em vários níveis: no currículo [...] na estrutura das instituições e departamentos, nas normas regulamentares, que devem ser apenas as absolutamente necessárias e de características amplificadoras e não restritoras.

- A aquisição de uma base de domínio específico de conhecimento, bem organizada, porém flexível, mostra-se indispensável. Esta base é a que cria a possibilidade de transdisciplinaridade.

- Utilização e construção de métodos que favoreçam o desenvolvimento da capacidade de busca do conhecimento, da informação e da análise da informação.

- Utilização de procedimentos didáticos que proporcionem o desenvolvimento de motivação e de habilidades de busca, de aproximação de problemas, de caminhos diversificados, sistemáticos de abordagem de questão.

- Estímulo e desenvolvimento de reflexão meta-cognitiva, o que implica conhecimento sobre o próprio funcionamento cognitivo pessoal, e de habilidade de auto-regulação deste funcionamento.

- Trabalho com componentes afetivos, integrados aos cognitivos e meta-cognitivos, tais como: atitudes, crenças, emoções, ligadas aos objetos e processos de estudo, bem como as práticas sociais.

- Desenvolvimento de disposições em direção a metas, o que envolve sensibilidade a situações e inclinação para agir na direção de soluções.

Diante destes aspectos, Gatti ressalta, ainda, o quão fundamental e urgente faz-se necessário repensar e reconstruir o contexto institucional em que os cursos de formação de professores se inserem e a serviço de quem, realmente, eles estão voltados. Nesse sentido, o atual texto da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – oferece uma aspiração básica muito frutífera ao estabelecer prioridades na melhoria da qualidade do ensino e investimentos nos docentes.

Sabe-se que é urgente transformar a forma de ver, de fazer a educação e de analisar com profundidade o papel e a função da universidade no amplo contexto da sociedade brasileira, nos tempos atuais. Deve-se questionar as suas limitações e deficiências, coletar dados e diagnosticar os fatos, elaborando novas propostas que sejam eficientes e eficazes para a condução de uma educação coerente; e que consiga articular, de forma assertiva, a busca de respostas para as questões cruciais e decisivas, frente às exigências individuais e sociais impostas por esta nova realidade que se desencadeia na educação brasileira.

Chega-se, historicamente, a um decisivo momento da educação, em que se faz necessária uma mudança profunda em toda a ordem de valores, princípios e ações.

Mudanças de métodos, de teorias e táticas são necessárias; é o que se chama de mudanças de paradigmas: reconduzir ações, mentes, atitudes e personalidades, na construção de uma outra história (Kuhn, 1962)⁵.

Sabe-se da importância da contribuição de estudos realizados sobre a universidade brasileira, desvendando sua trajetória nas condições histórico-objetivas que explicitam contradições e possibilidades de mudança, organização de cursos, análise sobre legislação, o que tem contribuído para munir, do necessário, o projeto de universidade que se quer, mas sabe-se também que ainda são poucos os estudos que têm como foco principal a prática pedagógica cotidiana do ensino superior.

A prática pedagógica universitária tem evidenciado uma prática na perspectiva da concepção positivista da ciência, do conhecimento e do mundo, marcada pela certeza, pela prescrição, pela precisão, pelo conhecimento vindo da tradição, verdade pronta, “sacramentada, solidificada de tal maneira que não percebemos que é uma tradição” (Pessanha, 1993)⁶.

Nessa prática verifica-se, diariamente, o confronto do professor com o conhecimento concebido historicamente e a competência profissional reduzida a uma competência técnica universal e neutra. Essas concepções

⁵ KUHN, Thomas. *A estrutura das revoluções científicas*. In: COSTA NETO Antonio da. **Paradigmas em Educação no Novo Milênio**. Goiânia: Ed. Kelps, 2003. p. 26.

⁶ PESSANHA, José Américo. *Filosofia e modernidade: Racionalidade, imaginação e ética*, Cadernos ANPED. *In*: MASETTO Marcos Tarciso (org.). **Docência na universidade**. Campinas. São Paulo: Papirus, 1998. p. 98

fundamentam a atuação do professor, excluindo a dimensão política do ato pedagógico, como se as relações educação-sociedade-conhecimento ocorressem numa linearidade tempo-espço-relações, sem conflitos e sem contradições.

Segundo Gramsci (1982), quanto à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, incluída na constituição de 1988, ele afirma que:

permanece como o grande desafio da universidade, principalmente na prática de ensino de graduação. Há a necessidade de reforçar a compreensão de que esse princípio – indissociabilidade - não se faz espontaneamente pela natureza de ações intrínsecas nos seus processos históricos e epistemológicos, mas, sim, pela intencionalidade de compreender o conhecimento, a ciência e o mundo numa relação dialética de sujeitos históricos - professor e alunos - que interagem construindo o 'novo de novo', muitas vezes, também o 'inédito'⁷.

Como decorrência dessa compreensão, uma outra prática pedagógica precisa ser construída por professores e alunos, - destaca-se os estudos de Cunha (1989) e Pimentel (1993) - investigaram os professores que foram considerados por seus alunos bons professores.

Nesse trabalho, Cunha (1989)⁸ constata que os alunos desses bons professores “esperavam pelo discurso do professor e tinham como certeza a idéia de que um bom ensino dependia das condições melhores que o professor apresentava para explicar o conteúdo”; ainda nesse trabalho encontra-se que, segundo o autor, “nessa mesma perspectiva percebo que mesmo os bons professores repetem uma pedagogia passiva, muito pouco crítica e criativa”. Então, Cunha já apontava “para a importância de o professor construir um caminho de ensino que priorize a aprendizagem como produção de conhecimento”.

Na constatação de Pimentel (1993)⁹, sobre esse assunto, pode ser encontrado que:

todos os professores têm domínio do conhecimento amplo, profundo e atualizado, não só do conhecimento programático como da ciência que ensinam. Têm também o conhecimento das ciências correlatas. Nem todos, porém, têm o conhecimento da produção do conhecimento e poucos têm o conhecimento claro e consciente do que é ensinar.

⁷ **GRAMSCI**, Antônio. Os intelectuais e a organização da cultura. In: MASETTO, Marcos Tarciso (org.). **Docência na universidade**. Campinas. São Paulo: Papirus, 1998. p. 98.

⁸ **CUNHA**, Maria Isabel da. O bom professor e sua prática. In: MASETTO, Marcos Tarciso (org.). **Docência na universidade**. Campinas. São Paulo: Papirus, 1998. p. 98

⁹ **PIMENTEL**, Maria da Glória. O professor em construção. . In: MASETTO, Marcos Tarciso (org.). **Docência na universidade**. Campinas. São Paulo: Papirus, 1998. p. 98.

Assim, evidencia-se uma dissociação entre o ato de ensinar e o ato de produzir conhecimento. A concepção de que só se ensina aquilo que está pronto e acabado supera a concepção de que também se aprende com aquilo que se ensina, como se fosse possível não produzir conhecimento sobre a ação de ensinar.

Isso demonstra com clareza que existe uma desvalorização do ensino como produção de conhecimento, ficando este e suas formas de produção, apropriação e circulação, restritos à pesquisa – isolada como atividade na pós-graduação.

Sabe-se que a pesquisa institucionalizada, por seu ritual metodológico, está definida para a pós-graduação e à especialização, e que, na graduação, é feito o ensino do conhecimento sistematizado e específico para a competência do profissional desejado, com a finalidade de formar profissionais generalistas; porém, percebe-se que as questões epistemológicas da pesquisa precisam infiltrar-se no ensino de graduação.

Estudiosos, citados por Masetto (1998)¹⁰, como Paoli (1988), Freire e Shor (1987), Freire (1992), Snyders (1981 e 1988), Manacorda (1981), Gramsci (1982), Demo (1990 e 1991), Santos (1987 e 1997), Senthouse (1987), dentre outros, muito têm contribuído para a construção de outra compreensão da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, pois indissociabilidade não traduz idéia de atividades de ensino, de pesquisa e de extensão realizadas separadamente pelo professor ou, envolvendo alunos.

A idéia de indissociabilidade deve ser reconstruída como uma síntese dialética no interior do ato pedagógico. Então, necessita-se pensar uma prática pedagógica que provoque um ensinar e um aprender indissociado da marca da pesquisa. Então outras relações pedagógicas precisam ser criadas, onde o professor passa a ser o mediador; ele já não é mais a fonte básica do conhecimento e, sim responsável pela qualificação e pela interpretação do conhecimento existente e da produção do conhecimento novo.

É preciso levar o educador a perceber o seu papel em relação às pessoas, à escola, à sociedade, despertando a sua capacidade de crítica interna. Ele deve compreender os fins ideológicos, não-confessos e impostos

¹⁰ MASETTO, Marcos Tarciso (org.). *Docência na universidade*. Campinas. São Paulo: Papirus, 1998. p. 99.

por uma razão pedagógica interagindo em suas próprias fragilidades, superando a sua ingênua percepção. Este parece ser o passo decisivo que as novas concepções de educação devem proporcionar.

Rubem Alves¹¹ (1987) afirma que talvez não seja necessário e nem possível formar o educador. É necessário acordá-lo. É preciso colocar um fim no marasmo conceitual, técnico e, principalmente, sócio-político a que foi conduzida a categoria dos educadores brasileiros, nas últimas décadas, o que tem contribuído para o fracasso da educação, ao qual eles têm acompanhado inertes e passivos.

Segundo Gadotti¹² (1987), pouco adianta denunciar a alienação política e o caráter tecnicista da educação se não houver preocupação de se construir uma nova ordem de valores capaz de fundamentar e inspirar uma prática educacional diferente. O esforço na construção de um novo embasamento que possa subsidiar caminhos e alternativas para o resgate da justiça e da dignidade humana, sem a conquista das quais a ação educativa é nula, é projeto no vazio.

Uma rápida incursão na prática pedagógica universitária possibilita constatar a emergência do aprofundamento dos estudos nessa direção, principalmente sobre a lógica que preside a organização curricular.

Essa lógica fundamenta a teoria precedendo a prática; os estágios como práticas no final dos cursos; como forma de estar pronto para aplicar os conhecimentos; a quantidade de disciplinas numa carga horária excessiva; que revela quantidade como sinônimo de qualidade; a organização de disciplinas baseada apenas em pré-requisitos seqüenciais de exatidão; originado de uma reflexão sistematizada na concepção de curso como uma unidade pedagógica; a formação pedagógica dos professores; e, tantas outras questões.

Enfim, são tantos os desafios para repensar a universidade que se tem e suas práticas e a universidade que se quer.

Precisa-se descobrir uma nova prática de ação pedagógica que tenha efetiva coerência com o discurso transformador. Que rejeite a fragmentação

¹¹ ALVES, R. *Da Esperança*. IN COSTA NETO, A da. *Paradigmas em Educação no Novo Milênio*. Goiânia: Ed. Kelps, 2003. p. 26.

¹² GADOTTI, M. *Educação e Poder*. IN COSTA NETO, A da. *Paradigmas em Educação no Novo Milênio*. Goiânia: Ed. Kelps, 2003. p. 27.

imposta ao longo dos séculos de absoluta razão, que facilite o aprender pela própria elaboração, somado à curiosidade do escutar pelo produzir. De aprender conforme os quatro pilares considerados como as bases da educação pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, da UNESCO¹³: os processos de APRENDER a FAZER, de APRENDER a CONHECER, de APRENDER a SER e de APRENDER a CONVIVER. Isto representará um significativo avanço nas práticas e programas que se destinem a educar jovens para a vida.

É urgente a necessidade de se construir uma universidade que seja, ao mesmo tempo eficiente, eficaz e efetiva às exigências com que se defronta, em função da realidade global desse novo tempo.

A educação de professores que se tem ao longo dos tempos, assim como a educação em geral, visa muito mais internalizar o saber do que conscientizar o homem (sujeito do conhecimento). Mendes¹⁴ diz que “internalização significa consciência passiva, implícita, acompanhada pela percepção difusa quanto aos fenômenos culturais, econômicos e políticos”. Nesse tipo de processo, o indivíduo absorve o social sem reflexão crítica. Por outro lado, “conscientização é o processo ativo, explícito, crítico e projetivo quanto aos fenômenos referidos, acompanhada pela percepção articulada destes numa totalidade concreta e histórica”.

A concepção de ensino e as práticas realizadas pelo professor com certeza terão de ser diferenciadas conforme a orientação dos objetivos, se direcionados à internalização ou à conscientização. Então diante disso, aprender não é estar em atitude contemplativa ou absorvente, frente aos dados culturais da sociedade, e sim estar ativamente envolvido na interpretação e produção destes dados. Para melhor compreensão desta perspectiva, Freire (1987)¹⁵ afirma que professores, em geral, reduzem:

o ato de conhecer o crescimento existente a uma mera transferência deste conhecimento. E o professor se torna exatamente o especialista em transferir conhecimento. Então ele perde algumas das qualidades necessárias, indispensáveis, requeridas na produção do conhecimento, assim como no conhecer o conhecimento existente. Algumas destas qualidades são, por exemplo, a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação, a incerteza – todas estas virtudes indispensáveis ao sujeito cognoscente.

¹³ **IN SERRÃO, M., BALEEIRO, M.C. *Aprendendo a Ser e a Conviver*. São Paulo: FTD, 1999, p. 7-8.**

¹⁴ **MENDES, D.T. *Existe Filosofia da Educação Brasileira?*. IN CUNHA, M.I. da. *O Bom Professor e Sua Prática*. Campinas. São Paulo: Papirus, 1989, p. 30.**

¹⁵ **IN CUNHA, M.I. da. *O Bom Professor e Sua Prática*. Campinas. São Paulo: Papirus, 1989, p. 31**

Conforme Mendes¹⁶, a análise dos estudos e propostas que se fazem hoje para a escola e para o professor brasileiro tende a negar o pensamento positivista e a recuperar a idéia de que “a educação é um projeto simultaneamente político e filosófico, cuja compreensão não cabe exclusivamente no âmbito da racionalidade científica”.

Para Santos (1994)¹⁷, sobre a universidade moderna, como parte do paradigma da modernidade, é ressaltado que a mesma:

está vivendo múltiplas crises que, constituem afloramentos da crise do paradigma que a sustenta. Por isso, não é de estranhar a imobilidade que acomete essa instituição, seu ensino, sua pesquisa, a formação de professores, no momento em que está instalada uma forte tensão entre as incertezas e a rapidez das mudanças vividas em escala mundial. A fase de transição paradigmática, da ciência moderna para uma ciência pós-moderna, que está caracterizando a atualidade.

Santos (1994)¹⁸ encaminha para a reflexão sobre outro modelo de atuação universitária. Segundo ele:

a universidade que se quiser pautada pela ciência pós-moderna deverá transformar os seus processos de investigação, de ensino e de extensão segundo três princípios: a prioridade da racionalidade moral-prática e da racionalidade estético-expressiva sobre a racionalidade cognitivo-instrumental; a dupla ruptura epistemológica e a criação de um novo senso comum; a aplicação edificante da ciência no seio de comunidades interpretativas.

2.2. A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

A Reforma Universitária de 1968 proclamou a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, embora aceita como princípio válido na ordem do discurso, raramente se torna prática real no cotidiano universitário. Sabe-se que no Brasil a pesquisa é praticamente inexistente fora das universidades e de algumas outras instituições mantidas pelo setor público. Efetivamente é a pós-graduação que surrupia a quase totalidade das pesquisas dentro da universidade. Portanto, é ela que responde pela grande maioria das investigações científicas do País.

¹⁶ MENDES, D.T. *Existe Filosofia da Educação Brasileira?*. IN CUNHA, M.I. da. *O Bom Professor e Sua Prática*. Campinas. São Paulo: Papirus, 1989. p. 31.

¹⁷ SANTOS, B. *Um discurso sobre as ciências*. IN MASETTO, Marcos Tarciso (org.). *Docência na universidade*. Campinas. São Paulo: Papirus, 1998. p. 49.

¹⁸ SANTOS, B. *Um discurso sobre as ciências*. IN MASETTO, Marcos Tarciso (org.). *Docência na universidade*. Campinas. São Paulo: Papirus, 1998. p. 49.

A universidade deve ser construção coletiva de relações e de integração. No mundo moderno, conhecimentos, informações e técnicas se multiplicam e se deterioram com rapidez. Nenhum sistema universitário pode acompanhar essa fragmentação e oferecer uma qualificação num determinado setor da vida econômica e social suficiente para compreender e atender aos problemas e demandas mais urgentes. Embora deva ser trabalho feito em conjunto, o cotidiano universitário, muitas vezes, esbarra nos conteúdos disciplinares, no isolamento dos pesquisadores e na falta de diálogos de quem produz os mais diversos campos do saber. Ora, o trabalho de reintegração das rotinas, do pensamento, das práticas pedagógicas e dos conteúdos disciplinares, para além do conhecimento especializado, é obra eminentemente formadora. A pós-graduação é o curso mais adequado e competente para praticar a busca de reestruturação, de globalização, de perspectiva de totalidade, de compreensão de conjunto. Na pós-graduação, o ensino, a pesquisa e a extensão podem exercer-se de modo mais cooperativo. Como processo, como método e como produção, a pesquisa pode e deve romper os rígidos enquadramentos dos saberes especializados e constituir campos de significação integrados e conjuntos de relações compreensivas.

Na formação de professores, a pós-graduação deve aproveitar as condições mais favoráveis para a formação de profissionais que, por meio do conhecimento rigoroso dos conteúdos particulares, saibam operar os nexos e construir totalidades coerentes pela reintegração das partes.

Um dos objetivos dos cursos de pós-graduação em Educação é a formação de docentes para o 3º grau, segundo Dias Sobrinho¹⁹ que ainda complementa:

A implantação das Faculdades de Educação, a grande expansão da área e de todas as instituições de Ensino Superior e a valorização dos títulos para o ingresso e as progressões nas carreiras universitárias são alguns dos motivos do acelerado crescimento desses cursos. São dos programas de Educação cerca de 10% dos novos mestres e doutores que se formam a cada ano no Brasil.

A formação de docentes e pesquisadores, nos Cursos de Educação Superior apresentam características específicas, visto que a realidade é muito

¹⁹ **DIAS SOBRINHO, J.** *Pós-graduação, escola de formação para o magistério superior.* IN **SERBINO, R.V.** [et al.] (org.) *Formação de Professores.* São Paulo: Ed. UNESP, 1998. p. 146.

mais rica que qualquer modelo teórico. Os problemas de uma sociedade ultrapassam as propostas de solução. Não há nenhum esquema que possa dar conta de todas as exigências em relação à formação de professores do nível superior. Entretanto, segundo Dias Sobrinho²⁰, para que um curso de formação de docentes para o magistério superior possa funcionar necessita de alguns princípios básicos e tantas outras exigências tais como:

- Como primeiro ponto destaca-se um forte compromisso com o domínio cognitivo do campo ou da área do conhecimento e de ação, com a significação ética e política, de caráter de intervenção na realidade, da atividade de magistério.

- Outro ponto que merece destaque é o eixo diversidade-interação. Os cursos de pós-graduação em Educação dão ênfase à multiplicidade, à diversidade de conteúdos e às práticas que colaboram para a compreensão da educação como área de conhecimento e como um fenômeno social. O trabalho pedagógico mais significativo é o de articulação, de integração e de síntese, bem como a integração do ensino e da pesquisa, assim como o fortalecimento das relações entre professores e estudantes. O produto-síntese de todo o processo de interação deve ser a dissertação ou tese. Por meio de pesquisa metódica e rigorosa, os conhecimentos e as práticas devem ser organizados em conjuntos coerentes e vinculados com determinadas estruturas significativas da realidade educacional.

- E por fim, outro ponto a destacar é a exigência de os cursos terem um projeto ou um conjunto de objetivos programáticos coletivamente definidos. Disso dependem a coerência do currículo e do conjunto de normas e procedimentos, bem como a seleção dos temas relevantes e, sobretudo, os critérios de qualidade. Em função desses parâmetros é que deve ser avaliado o trabalho acadêmico. São esses princípios e projetos que fundamentam a consistência da formação de professores, como um processo de fenômeno educativo em seu sentido mais amplo e que aqui associa o ensino à pesquisa, gera os conhecimentos e ao mesmo tempo os métodos para construí-los, produz as instituições; e forma os agentes de sua continuidade e de sua transformação.

²⁰ **DIAS SOBRINHO, J.** *Pós-graduação, escola de formação para o magistério superior.* IN **SERBINO, R.V.** [et al.] (org.) *Formação de Professores.* São Paulo: Ed. UNESP, 1998. p. 139.

2.3. FATORES QUE DETERMINAM A BUSCA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PELOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

A política de universalização do acesso à escola trouxe modificações à educação brasileira nos últimos anos com a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). A sociedade brasileira passou a se mostrar mais interessada e participativa em diálogos que tratam da ética, cidadania, interdisciplinariedade, contextualização entre outros. Porém, hoje, segundo afirma o diretor do Departamento de Políticas da Educação do Ministério da Educação, Walter Takemoto²¹, a prioridade é a melhoria da qualidade do ensino, e isto exige mais investimentos na formação dos docentes.

Conforme a enquete realizada em maio de 2001 pelo *site* do professor (www.novaescola.com.br), constatou-se que 85% dos professores participantes estão insatisfeitos com a formação oferecida pelas universidades. Segundo Palma Filho²², não existe ainda o educador capaz de realizar a reforma proposta pela LDB porque as faculdades não dão a este a qualificação adequada, motivo pelo qual os professores deverão buscar maior preparo para uma educação, que tem por objetivo o desenvolvimento das múltiplas capacidades do ser humano e não apenas o desenvolvimento cognitivo, ampliando a condição de educador para além de instruir. Isto implica em afirmar um determinado modo de relação com o conhecimento, com os valores, com o outro. Além disso, um modo de estar no mundo que se expressa na idéia de relações de autonomia e vivência de relações sociais não autoritárias, nas quais haja participação, liberdade de escolha, possibilidades de tomar decisões e assumir responsabilidades.

De acordo com Ferrari²³, os profissionais da área de educação reconhecem as limitações da formação que receberam e entendem que a oferta de cursos de capacitação em serviço é cada vez maior, justamente

²¹ TAKEMOTO, Walter. *Revista Nova Escola*. São Paulo: Fund. Victor Civita, Maio/2001. p. 18.

²² PALMA FILHO, João Cardoso. *Revista Nova Escola*. São Paulo: Fund. Victor Civita. Maio/2001. p. 19.

²³ FERRARI, Márcio. *Revista Nova Escola*. São Paulo: Fund. Victor Civita. Outubro/2003. p. 45-49.

porque a procura não pára de crescer. A educação continuada proporciona aos professores a revalorização da carreira numa época em que se lamenta a perda do prestígio da profissão.

Ainda para Ferrari, a atualização e o aprimoramento são fatores que movem muitos desses educadores, mas não se restringe a isto. Ainda no mesmo artigo de Ferrari denominado “Estudar faz bem para sua carreira” revista Nova Escola (maio 2003), muitos professores apontaram a continuação dos estudos como fator primordial para se conseguir ou manter o emprego. Um dos fatores mais citados pelos professores foi o aumento da remuneração, já que conseguir uma vaga nas melhores instituições depende da boa formação do profissional.

Segundo Nóvoa²⁴, nenhuma reforma educacional tem valor se a formação de docentes não for encarada como prioridade, porque o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a instituição, como lugar de crescimento profissional permanente.

De acordo com Perrenoud²⁵ para saber ensinar bem em uma sociedade onde o conhecimento está cada vez mais acessível é imprescindível o desenvolvimento de competências pelo professor, tais como: organizar e dirigir situações de aprendizagem, trabalhar em equipe, participar da administração escolar, envolver os alunos em seu trabalho, utilizar novas tecnologias e, acima de tudo, administrar a própria formação profissional.

A formação dos professores e a eficácia das metodologias pedagógicas estão no centro das preocupações de todos aqueles que se dedicam à reflexão sobre a melhoria da qualidade do ensino no País. A docência vem se tornando, a cada dia, objeto de profunda atenção por parte das instituições. Entre elas, existem aquelas preocupadas em avaliar se os métodos clássicos de formação de docentes ficaram obsoletos, enquanto outras se mostram mais propensas a assimilar novas tendências, como em tudo que ocorre no contexto do mundo globalizado, vislumbrando as modificações necessárias na formação como resposta ao mercado, de modo a formar o professor do amanhã.

Neste sentido, “o professor do amanhã é um facilitador, não mais dono da verdade. Ele tem que dominar técnicas que auxiliem na motivação da turma.

²⁴ **NÓVOA**, Antônio. *Revista Nova Escola*. São Paulo: Fund. Victor Civita. Maio/2001. p. 20.

²⁵ **PERRENOUD**, Philippe. *Revista Nova Escola*. São Paulo: Fund. Victor Civita. Agosto/2002. p. 19.

O aprendizado não é mais o discurso unilateral. O professor deve ter mais domínio da disciplina que o aluno, evidentemente, e saber lidar com as formas de divulgação”, explica Charoux²⁶, integrante do programa Master em Tecnologia Educacional.

Alguns especialistas da área de educação, em entrevista à Revista Nova Escola (maio de 2001), fizeram algumas considerações, no artigo “Aprender para Ensinar”, sobre a educação continuada. Pode-se encontrar, por exemplo, afirmações como: “pela primeira vez na história teremos uma política nacional para a formação dos profissionais da educação. Espera-se que um bom educador hoje ajude os alunos a transformar a informação em conhecimento útil, prazeroso e produtivo”, ressalta Mello²⁷. Ainda, “só ensina quem aprende, eis aí um fator importante em questão: aliar as teorias com o melhor da prática pedagógica na sala de aula”, resume Grossi²⁸. Sobre o mesmo assunto, pode-se ler que “mais importante que formar é formar-se; para atingir a excelência é preciso sentir-se responsável pela própria capacitação”, ensina Nóvoa²⁹; “espera-se que um bom educador conheça o aluno com o qual vai trabalhar e tenha uma boa visão da realidade e das questões atuais”, diz Palma Filho³⁰; e ainda, “é esperado que o educador desenvolva a capacidade de investigar, observar, analisar, teorizar, tirar conclusões e traçar ações”, afirma Penin³¹.

Continuando sobre esse assunto, ainda pode-se encontrar Silveira³² que constata que só poderá redimensionar e aperfeiçoar a sua prática o professor que buscar conhecer, em profundidade, o processo de ensino-aprendizagem “seja do ponto de vista de suas etapas, seja das funções requeridas no ato de aprender”.

Demo³³ afirma que “o contato pedagógico próprio da universidade é aquele mediado pela produção/reconstrução de conhecimento”; Hilgard &

²⁶ CHAROUX, Ofélia. *Revista Ensino Superior*. Setembro/2003. p. 18.

²⁷ MELLO, Guiomar Namó. *Revista Nova Escola*. São Paulo: Fund. Victor Civita. Maio/2001. p. 21.

²⁸ GROSSI, Esther. *Revista Nova Escola*. São Paulo: Fund. Victor Civita. Maio/2001. p. 21.

²⁹ NÓVOA, Antônio. *Revista Nova Escola*. São Paulo: Fund. Victor Civita. Agosto/2002. p. 19.

³⁰ PALMA FILHO, João Cardoso. *Revista Nova Escola*. São Paulo: Fund. Victor Civita. Maio/2001. p. 21.

³¹ PENIN, Sônia. *Revista Nova Escola*. São Paulo: Fund. Victor Civita. Maio/2001. p. 20.

³² SILVEIRA, N. *Abrindo parênteses: os fundamentos da educação e a ...* IN VASCONCELOS, M.L.M.C. *A Formação do Professor do Ensino Superior*. São Paulo: Pioneira, 2000. p. 21.

³³ DEMO, P. *Desafios Modernos da Educação*. IN VASCONCELOS, M.L.M.C. *A Formação do Professor do Ensino Superior*. São Paulo: Pioneira, 2000. p. 22.

Atkinson³⁴ definem aprendizagem “como uma mudança relativamente permanente no comportamento e que ocorre como resultado da prática”; Barbosa & Medina³⁵ afirmam que “as pessoas aprendem quando há circunstâncias que as obrigam a emitir comportamentos oriundos de processos adequados de pensamento reflexivo, fazendo com que sejam capazes de aplicar o conhecimento anterior obtido de forma criativa, atingindo autonomia”.

Enfim, estas são algumas colocações de especialistas na área de educação, a respeito da necessidade e busca de formação continuada pelos professores universitários.

2.4. O PERFIL DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NA ATUALIDADE

Pimenta e Anastasiou (2002)³⁶ afirma que o ensino universitário no Brasil é exercido por professores com diferentes tipos de formação. Encontra-se exercendo a docência universitária, professores de licenciatura, com formação em didática, outros só com experiência profissional (advogados, arquitetos, engenheiros) trazidas para a sala de aula e, ainda, os sem experiência vindos de cursos de especialização. Até então, a seleção desses profissionais para atuarem como professores era feita através da competência científica. Esses professores não têm identidade profissional comum e suas características são tão diversificadas como, multifacetado e variado, é o sistema de educação brasileiro.

O projeto político-pedagógico revela a face da escola/universidade e as diferentes propostas devem ser levadas em conta por educandos e professores, bem como o relacionamento e a afetividade do professor, também a sua alegria e o seu entusiasmo pelo que faz devem contagiar os alunos e estimular a curiosidade e a criatividade, determinando o começo de um bom aprendizado. Sobre o assunto, Alencar (2000) destaca a necessidade que os professores expressam de ampliar o seu conhecimento pessoal sobre

³⁴ HILGARD, E., ATKINSON, R. *Introdução à Psicologia*. IN VASCONCELOS, M.L.M.C. *A Formação do Professor do Ensino Superior*. São Paulo: Pioneira, 2000. p. 22.

³⁵ BARBOSA, L., MEDINA, P. *Relatório de Pesquisa da PUC-RS*. IN VASCONCELOS, M.L.M.C. *A Formação do Professor do Ensino Superior*. São Paulo: Pioneira, 2000. p. 22.

³⁶ PIMENTA, S.G., ANASTASIOU, L.G.C. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 104.

criatividade. Diz perceber uma enorme lacuna de formação e informação por parte dos professores no que diz respeito a desenvolver condições favoráveis ao despertar da criatividade. O papel do professor é fundamental no processo de crescimento do aluno e no desenvolvimento de suas habilidades criativas. E continua afirmando que:

O professor é efetivamente uma peça central, que tem imenso poder e influência sobre o aluno, podendo contribuir tanto para o crescimento e expansão de suas habilidades, além de exercer influência significativa na construção de um autoconceito positivo, como, pelo contrário exercitar o seu poder no sentido de dificultar este crescimento, prejudicando o aluno no processo de descoberta de si mesmo, de suas habilidades e potenciais.³⁷

2.4.1. O Professor e a Sala de Aula no Ensino Superior

Na trajetória do professor universitário, na sala de aula, cada passo tem um significado e cada detalhe, um sentido. Do método à troca de experiências, do planejamento às vivências, tudo compõe o processo de construção e crescimento na direção da melhoria da qualidade das relações do jovem ou adulto consigo mesmo, com o outro, com os grupos dos quais participa, com o seu desenvolvimento integral e com o desenvolvimento de outros jovens e/ou adultos. É o que dizem Pimenta e Anastasiou (2002), quando afirmam, referindo-se a Vieira Pinto (1969)³⁸ que:

pelo conhecimento, o homem adquire a capacidade de dominar a natureza, transformá-la, adaptá-la às suas necessidades e que o todo do conhecimento presente em cada época se constitui pela acumulação de atos singulares - as distintas pesquisas da realidade - sendo, portanto, determinado pela totalidade do conhecimento existente até então.

O professor interagindo com seus alunos, bem como oportunizando-lhes conhecimento faz-se como uma porta que abre a possibilidade de transformar o homem anônimo em alguém que é sujeito participante de sua reflexão, da reflexão do mundo e da sua própria história, assumindo a responsabilidade de seus atos e das mudanças que fizer acontecer. Pelo conhecimento, esse homem pode modificar a realidade, alterando rumos,

³⁷ ALENCAR, E.M.L.S. de. *Como desenvolver o potencial criador: um guia para a libertação da criatividade em sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 11.

³⁸ IN PIMENTA, S.G., ANASTASIOU, L.G.C. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 225.

provocando rupturas necessárias e somando forças que garantem a sustentação daquilo que é buscado, construído e refletido.

De acordo com Anastasiou (2003)³⁹, o conhecimento a ser construído na sala de aula inclui:

a absorção de sinais, os signos e as percepções adquiridas cotidianamente. São elementos já existentes na base cognitiva a partir dos quais se constrói o novo, reelaborado, considerando as inter-relações que se estabelecem com o meio social, cultural e educativo. É o resultado da investigação científica e de um processo de interação com a realidade observada e vivenciada.

Ainda nessa trajetória da construção do conhecimento em uma universidade, Anastasiou (2003) diz que ele se dá a partir da experiência e comparação do dado novo, apresentado pelo professor, com o que o aluno já tem elaborado; a partir da relação dos professores e alunos com as diferentes manifestações da realidade, bem como com a ciência e a comunidade, na busca da sistematização de determinados campos do saber.

O conhecimento, conforme Anastasiou (2003) é fruto do confronto entre diferentes saberes e compreensão acerca do mundo, por isso não deve ser levado pelo professor como algo pronto e acabado, mas sim como resultado de reflexões situadas dentro de relações sociais bem específicas, integrando o conhecimento sistematizado com o conhecimento do aluno.

Sobre esse assunto, Veiga (2002)⁴⁰ afirma que:

a construção do projeto político-pedagógico é um ato deliberado dos sujeitos envolvidos com o processo educativo da universidade. Ele é o resultado de um processo complexo de debate, cuja concepção demanda não só tempo, mas também estudo, reflexão e aprendizagem de trabalho coletivo.

2.4.2. O Professor, a Sala de Aula e os Processos de Ensino

Embora estejam relacionados com os sujeitos da prática educativa e o conhecimento, aprender e apreender são verbos que apresentam diferenças.

³⁹ IN ANASTASIOU, L., ALVES, L. (orgs.). *Processos de Ensino na Universidade*. Joinville: UniVille, 2003. p. 48.

⁴⁰ IN CASTANHO, S., CASTANHO, M.E.L.M. (orgs.). *O que há de novo na educação superior*. Campinas: Papyrus, 2000.

Segundo Anastasiou (2003)⁴¹, apreender significa entender, assimilar, compreender; relaciona-se com o agir, exercitar-se, apropriar-se, tomar para si. Aprender significa memorizar mediante estudo.

Partindo dessas diferenças, surge a necessidade de se pensar o “dar aula” e o “assistir à aula”. Para que o aluno aprenda é necessário que ele participe da construção do conhecimento, e perceba que aquilo que está aprendendo é significativo para ele. Há, portanto, que se relacionar à ação de aprender à de ensinagem, que se dá, segundo Anastasiou (2003)⁴²:

a partir da prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, englobando tanto a ação de ensinar, quanto à de aprender, em um processo contratual, de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar, decorrente de ações efetivadas na sala de aula e fora dela.

Anastasiou (2003)⁴³, ainda sobre esse assunto, segue afirmando que:

cabe ao professor planejar e conduzir esse processo contínuo de ações que possibilitem aos estudantes, inclusive aos que têm maiores dificuldades, ir construindo, agarrando, apreendendo o quadro teórico-prático pretendido, em momentos seqüenciais e de complexidade crescente.

Ainda sobre aprender e ensinar, Barthes (1977)⁴⁴ diz:

Há uma idade em que se ensina o que se sabe; mas vem em seguida outra, em que se ensina o que não se sabe: isso se chama pesquisar. Vem talvez agora à idade de uma outra experiência, a de desaprender, de deixar trabalhar o remanejamento imprevisível que o esquecimento impõe à sedimentação dos saberes, das culturas, das crenças que atravessamos. Essa experiência tem um nome: Sapiëntia – nenhum poder, um pouco de saber, um pouco de sabedoria, e o máximo de sabor possível.

Nesse sentido, a sala de aula pode ser um espaço formador para o aluno. Espaço para aprender a pensar, elaborar e expressar melhor as idéias e a ressignificar as concepções, trazendo o universo dos saberes teoricamente elaborados e os procedimentos científicos de análise, interpretação e transformação da realidade.

Escrevendo sobre o conhecimento adquirido em sala de aula, Anastasiou (2003)⁴⁵ afirma que:

⁴¹ *IN ANASTASIOU, L., ALVES, L. (org.). Processos de Ensinagem na Universidade.* Joinville: UniVille, 2003.

⁴² *IN ANASTASIOU, L., ALVES, L. (org.). Processos de Ensinagem na Universidade.* Joinville: UniVille, 2003. p. 15.

⁴³ *IN ANASTASIOU, L., ALVES, L. (org.). Processos de Ensinagem na Universidade.* Joinville: UniVille, 2003. p. 18.

⁴⁴ *IN GARRIDO, E. Sala de Aula: Espaço de Construção do Conhecimento para o Aluno... IN CASTRO, A.D. de, CARVALHO, A.M.P. de. Ensinar a Ensinar.* São Paulo: Thomson Pioneira, 2001. p. 125.

a construção do conhecimento é um momento de desenvolvimento operacional da atividade do aluno, de sua práxis, que pode ser predominantemente perceptiva, motora ou reflexiva. Daí a importância da escolha das estratégias com diversas e significativas atividades propostas pelo professor, ao aluno, visando superar sua visão inicial, caótica, sincrética sobre o objeto do conhecimento.

Para Anastasiou (2003)⁴⁶, em um processo de ensinagem, com base em um projeto pedagógico coletivo, mesmo nos currículos ainda em grade:

o professor pode realizar uma ação integrativa no percurso formativo do aluno e assim trabalhá-la de forma inter relacionada, com a autonomia que ainda tem para desenvolver cada disciplina em sala de aula. Os sabores e saberes do conhecimento específico da área de formação, da atuação profissional e da pesquisa se revestem de novas perspectivas quando integrados com os demais saberes de outras disciplinas.

2.4.3. O Professor e o Espaço para a Construção do Conhecimento

Pimenta e Anastasiou (2002)⁴⁷, ao identificarem os alunos como integrantes do processo de ensino, afirmam que:

Ao entrar na sala de aula na universidade, o professor geralmente encontra numeroso grupo de jovens com faixa etária de 17 anos em média, bastante diferente do que, possivelmente, esperava encontrar. Muitas vezes as características reais desses jovens não são objeto de preocupação por parte do professor, que inicia seu contato com os alunos já os identificando como futuros profissionais da área referente ao curso e esperando deles um desempenho ou comportamento direcionado à futura profissão.

Esses alunos, ainda segundo Pimenta e Anastasiou (2002), apresentam falta de interesse, de motivação ou de comprometimento com a própria aprendizagem. São passivos, individualistas, indisciplinados, com hábitos de estudos ineficientes, além de carregarem problemas referentes à escolaridade anterior como: pré-requisitos insuficientes para acompanhar um curso de especialização; dificuldades de leitura, interpretação, redação e raciocínio; falta de tempo para estudar, de criticidade; interesse na nota e no certificado.

Além desses problemas relacionados ao desempenho dos alunos, é possível acrescentar outros referentes às instituições e, em grande parte, geradoras de posturas que, segundo Pimenta e Anastasiou (2002), podem ser identificados como: ausência de clareza do conhecimento, universo

⁴⁵ ANASTASIOU, L., ALVES, L. (org.). *Processos de Ensinagem na Universidade*. Joinville: UniVille, 2003. p. 32.

⁴⁶ ANASTASIOU, L., ALVES, L. (org.). *Processos de Ensinagem na Universidade*. Joinville: UniVille, 2003. p. 34.

⁴⁷ PIMENTA, S.G., ANASTASIOU, L.G.C. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 228-231.

epistemológico, profissional e nebuloso nas relações com o mundo, a sociedade e a vida; falta de informações claras sobre o percurso formativo a ser realizado e sobre as exigências a serem cumpridas.

Além da constatação, é necessário diagnosticar com certa precisão como esses aspectos se manifestam e propor ações a serem conjuntamente efetivadas pelos professores e alunos em vista da superação das insuficiências, além de rever as próprias exigências que emanam das diversas disciplinas. Diagnósticos simples, aplicados como atividades e corrigidos coletivamente, na própria sala de aula, podem trazer indicadores que levem os próprios alunos a tomar consciência da necessidade de assumir o caminho a ser trilhado coletivamente. Adiar a programação inicial por uma ou duas semanas, para uma retomada de itens essenciais, tem sido prática já adotada com sucesso, envolvendo professores e alunos em torno de ações conjuntas e necessárias.

Ainda sobre essa questão, Anastasiou (2003)⁴⁸, afirma que:

atualmente, as propostas didáticas ressaltam a importância da construção de um processo de parceria entre professores e alunos, em sala de aula, deslocando o foco da ação docente e do ensino para a aprendizagem e destinando ao aluno o espaço de aprendiz. Menos maduro que o professor, o aluno necessita da condução deste no processo, precisa participar dele ativamente; a aprendizagem é uma ação intencional, direcionada e deliberada por parte do aluno, exigindo esforços conjuntos com o professor para o domínio do conhecimento.

Uma das formas que vêm sendo utilizadas para desenvolvimento da aprendizagem diz respeito a ações mediante as quais o aluno tenha necessariamente de refletir sobre o seu papel na construção do conhecimento e do seu próprio eu, como cidadão e futuro profissional. Pimenta e Anastasiou (2002)⁴⁹ constatam que, em alguns cursos, tem sido utilizado um recurso interessante para viabilizar processos de reflexão: a construção de um memorial pelos docentes participantes. Esse recurso se mostra eficaz na ampliação do autoconhecimento por parte dos docentes alunos, oportuniza os docentes a refletirem sobre seus percursos de vida, de formação acadêmica e profissional.

⁴⁸ ANASTASIOU, L., ALVES, L. (org.). *Processos de Ensino na Universidade*. Joinville: UniVille, 2003. p. 57.

⁴⁹ PIMENTA, S.G., ANASTASIOU, L.G.C. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 256-257.

Essas autoras dizem, ainda, que a revisão dos próprios processos tem possibilitado a compreensão dos processos dos alunos no tocante ao estudar, ao aprender, ao fazer escolhas, ao tomar decisões, ajudando os professores a realizarem com eles essa atividade. O memorial está se configurando como um recurso essencial na construção da identidade de professores e de alunos, no estabelecimento de seus contratos de ensino e aprendizagem, na conquista de maior autonomia de ambos em relação ao conhecimento produzido e na busca de construção de novos.

Sobre a heterogeneidade e a diversidade de maturidade e de conhecimento dos alunos deve-se acreditar e apostar na riqueza das trocas e usá-las na organização das atividades na sala de aula.

Segundo Ribeiro (2001)⁵⁰, estudar não é algo fácil, exigindo capacidade de sistematização e criticidade, além de uma disciplina intelectual que será adquirida buscando tempo para praticar o ato de estudar. Daí o começo ser sempre difícil. Formar uma rotina e desenvolver o hábito implica persistência. Aprender a estudar é sempre possível, porém muitas vezes falta a orientação básica sobre como estudar um texto, como resolver problemas matemáticos, como encaminhar um trabalho ou como consultar um fichário na biblioteca.

Conforme Pimenta (2002)⁵¹, a falta de criticidade e questionamento são elementos bastante destacados pelos docentes em sala de aula. Muitas vezes, a passividade corporal, a não participação verbal, a timidez e o medo de estar em foco a que se é condicionado nos ambientes escolares levam o aluno universitário a uma postura acrítica, porém, o conhecimento deve estar ligado a uma visão crítica da realidade, buscando a verdadeira causa das coisas, a essência dos processos, sejam naturais ou sociais, indo além das aparências. E, na origem do conhecimento está o questionamento, gênese que pode ser recuperada no estudo do conteúdo.

⁵⁰ RIBEIRO, M.A. de P.. *Como estudar e aprender: guia para pais, educadores e estudantes*. Petrópolis: Ed. Vozes, 2001.

⁵¹ PIMENTA, S.G., ANASTASIOU, L.G.C. *Docência no Ensino Superior – vol. I*. São Paulo: Cortez, 2002.

2.4.4. O Professor e a Inovação em Sala de Aula

O questionamento é um dos caminhos que leva à busca pela inovação, como processo pautado na ação de mudar, alterar as situações pela introdução de algo novo, de proporcionar novas soluções para velhos problemas.

Sobre esse assunto, Lucarelli (2000)⁵² afirma que:

a experiência inovadora pressupõe uma relação dinâmica entre teoria e prática, para além da simples relação de aplicação à qual esta última parece destinada na rotina curricular ou das aulas. É por isso que, em oposição à repetição, identificamos a inovação com a prática inventiva: aquela que inclui a produção de algo novo no sujeito do aprendizado, por meio de resolução intencional de um problema, que pode ser tanto de índole prática como puramente teórica.

O processo de inovação não ocorre de forma serena. Mudar exige disponibilidade, trabalho e reflexão acerca da ação educativa que deve envolver todos os segmentos do ambiente educacional, mesmo constatando que as mudanças muitas vezes incomodam e causam resistência por parte daqueles que não acreditam ou não querem acreditar nos bons resultados que podem trazer. Para isso, é necessário que a inovação contemple a construção do projeto político-pedagógico da instituição, pois a partir dele os sujeitos diretamente relacionados ao processo de mudanças – professor e alunos – se sentirão co-responsáveis pelo resultado da nova prática pedagógica.

Sobre o assunto, Castanho (2000)⁵³ aponta para as dificuldades e desafios que permeiam a prática inovadora quando declara que:

não é fácil inovar. Muitas das novidades que encontramos sob a denominação de inovações podem ser versões recicladas e com novo rótulo de soluções tecnicistas, isto é, ligadas à racionalidade técnica existente. No entanto, há muito a mudar, muita coisa que pode parecer razoável, relevante e legítima. O que as experiências parecem mostrar é que é relativamente fácil introduzir mudanças superficiais que não ameacem as estruturas já existentes. Desafiar e mudar as estruturas profundas do ensino constituem o grande desafio. Cabe aos docentes buscar caminhos não ingênuos para sua sala de aula, caminhos estes que se voltem para uma mudança significativa e articulada com uma perspectiva que vise a transformação de caráter geral na sociedade.

Finalizando sobre o professor no ensino superior, vale retomar as palavras de Barthes⁵⁴:

⁵² IN CASTANHO, S., CASTANHO, M.E.L.M. (orgs.). *O que há de novo na educação superior*. Campinas: Papirus, 2000. p. 64.

⁵³ IN VEIGA, I.P.A., CASTANHO, M.E.L.M. (orgs.). *Pedagogia Universitária..* Campinas: Papirus, 2002.

Houve um tempo em que a pesquisa se debruçou sobre o ensino. Descobriu que se pode transformar o ensino em pesquisa. Tomou consciência das insidiosas e ocultas interferências do poder, minando as relações entre os diferentes atores do dia-a-dia para a transformação da universidade num espaço de desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional aberto a projetos emancipatórios. Que esta via também nos permita vislumbrar, na vivência do professor e nos ambientes universitários, o máximo de sabor possível.

2.5. A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA HOJE

Os anos 90 caracterizam-se por novas e urgentes necessidades: maior aprofundamento intelectual, capacidade de desenvolvimento de novas formas de utilização do conhecimento, rompimento das barreiras de divisão das áreas de conhecimento e trabalho, maior complexidade em vários aspectos do mundo do trabalho e da vida requerendo ampliação de competências e do nível de domínio pessoal, conforme pode ser visto em Pimenta e Anastasiou (2002)⁵⁵.

O final dessa década foi marcado pela edição de várias normas que determinam às relações Estado/Universidade. Foi criada a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394), sancionada pelo Presidente da República, em 20 de dezembro de 1996. Pela LDB, as Instituições de Ensino Superior se dividem, segundo a organização acadêmica, em:

Universidades – têm a atribuição de desenvolver o ensino, a pesquisa e extensão, têm autonomia didática, administrativa e financeira e congregam um corpo docente com titulação acadêmica significativa de mestrado ou doutorado.

Centros Universitários – desenvolvem ensino de excelência, que atua em uma ou mais área do conhecimento, e apresentam autonomia para abrir e fechar cursos e vagas de graduação sem autorização.

Faculdades Integradas – representam um conjunto de instituições em diferentes áreas do conhecimento, que oferecem ensino e, às vezes, pesquisa

⁵⁴ IN GARRIDO, E. *Sala de Aula: Espaço de Construção do Conhecimento para o Aluno* IN CASTRO, A.D. de, CARVALHO, A.M.P. de. *Ensinar a Ensinar*. São Paulo: Thomson Pioneira, 2001. p. 125.

⁵⁵ PIMENTA, S.G., ANASTASIOU, L.G.C. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 141.

e extensão. Esses estabelecimentos dependem do Conselho Nacional de Educação (CNE) para criar cursos e vagas.

Institutos Superiores ou Escolas Superiores - atuam, em geral, em uma área do conhecimento e podem fazer ensino ou pesquisa, dependendo do CNE para expandir sua área de atuação.

Dessa forma, dependendo da missão da instituição de ensino superior, das conseqüentes funções que ela priorizar e da área em que o professor atuar, suas atividades serão diferenciadas e sua docência sofrerá diferentes pressões. O perfil do docente universitário estará, muitas vezes, vinculado à cultura da instituição e da política que ela desenvolve: se ele optar em atuar em um grupo de pesquisa em uma universidade, sua visão de docência, provavelmente, terá um forte grau de investigação. Se ele optar por atuar em um centro universitário, ou em uma instituição isolada ou federação, sua visão de docência terá um forte grau de envolvimento com o ensino sem pesquisa, mais voltado para a prática profissional.

Segundo a LDB, as Instituições de Ensino Superior se dividem, ainda, em: públicas, privadas e comunitárias. As públicas e comunitárias desempenham, primordialmente, uma função social e, as privadas, atendem à demanda do mercado, com um ensino voltado para a formação profissional.

As públicas dividem-se em federais, estaduais e municipais. Esta divisão também apresenta um fator determinante muito importante sobre a docência universitária, visto que a maioria das pesquisas científicas é produzida nas instituições federais. Atualmente, porém, essa tendência vem mudando, devido ao alto investimento que as instituições particulares estão fazendo para o desenvolvimento da atividade de pesquisa em seu meio. Entretanto, essa cultura de investigação na instituição não é muito fácil, por implicar o desenvolvimento de massa crítica. O desenvolvimento de alunos e professores com esse perfil depende de longo tempo de formação, além da contratação de docentes com linhas de pesquisa já em desenvolvimento.

3. METODOLOGIA

3.1. ABORDAGEM METODOLÓGICA

Em sua primeira fase, a pesquisa foi bibliográfica, pois se fundamentou em obras especializadas sobre a docência superior, conceituando e definindo algumas questões pertinentes à capacitação de professores para o ensino universitário, a qualificação docente e a sua formação continuada. Tentou-se portanto, caracterizar o perfil e a identidade do docente (do ensino superior) competente.

O aprofundamento teórico, as leituras, a reflexão e a análise documentária sobre a prática pedagógica, a teoria - prática, a didática e a metodologia utilizada no ensino superior, bem como o papel da universidade frente à formação didático-pedagógica de seus docentes visaram buscar uma proposta para ação.

A pesquisa oportunizou à pesquisadora um contato com muitas obras escritas a respeito do assunto, possibilitando uma análise e reflexão intensa sobre os problemas apontados pelo tema.

Em sua segunda fase, a pesquisa utilizou a técnica do estudo de caso etnográfico, como sua metodologia de investigação, utilizando a entrevista semi-estruturada, visto que esta é mais informal deixando o entrevistado e o pesquisador mais à vontade, permitindo que, na maioria das vezes, acontecesse um agradável diálogo.

3.1.1. Estudo de Caso Etnográfico

O estudo de caso é uma metodologia de pesquisa educacional. E, no caso específico, é uma técnica de investigação bastante utilizada e de grande eficiência, que visa estudar de forma mais minuciosa e profunda o problema detectado.

Utilizando-se desse recurso, o pesquisador consegue obter um quadro mais completo de informações sobre o problema pesquisado.

O objetivo do estudo de caso é auxiliar o pesquisador para que ele encontre formas de propor soluções para se resolver ou amenizar os problemas pesquisados.

3.2. PROCEDIMENTOS PARA A INVESTIGAÇÃO

3.2.1. Participantes da Pesquisa

A pesquisa foi realizada com quatro docentes participantes do Curso de Especialização em Docência Universitária, oferecido, em 2003/04, pelo Instituto CEUB de Pesquisa e Desenvolvimento – ICPD/CESAPE. Desses, dois atuam como professores do UniCEUB, que foram incentivados, pela própria Instituição, a fazer o curso de pós-graduação; e dois atuam como professores em outras instituições e o realizaram, por iniciativa própria. Todos os docentes entrevistados foram do sexo feminino. Dois estavam na faixa etária entre trinta e quarenta anos e dois estavam entre quarenta e cinqüenta anos.

3.2.2. Instrumento Utilizado

Para a coleta dos dados levantados, o instrumento utilizado foi à entrevista semi-estruturada, onde a pesquisadora conversou e interagiu com as pessoas entrevistadas.

A entrevista semi-estruturada é uma técnica simples e direta que busca através do levantamento de indagações, auxiliar a elucidar os questionamentos apontados, tendo em vista tratar de um problema específico detectado e esclarecer dúvidas. Ela é utilizada quando o pesquisador não tem dados suficientes sobre o tema pesquisado ou quando pretende ampliar os dados que já tem, ou ainda, quando precisa complementá-lo.

A entrevista semi-estruturada é uma técnica que envolve duas pessoas numa situação “face a face” em que uma delas formula questões e a outra responde. Ela requer um relacionamento amigável do entrevistado com o entrevistador. Este último precisa colocar o outro à vontade, fazer perguntas

claras e compreensíveis, deixando espaços para o entrevistado falar e se posicionar sobre o tema pesquisado. Ao mesmo tempo em que a entrevista se constitui importante instrumento, porque permite ao entrevistador (pesquisador) captar subjetividades que ele não consegue nos documentos, exige dele um cuidado especial para não conduzir a interpretações e julgamentos equivocados.

O roteiro dessa entrevista encontra-se no Apêndice.

3.2.3. Categorias de Análise

As categorias selecionadas para análise e discussão dos dados foram:

- Motivo para realização do curso.
- O alcance dos objetivos do curso.
- O enfoque do curso.
- Mudanças proporcionadas pelo curso.
- Sugestões para o aprimoramento do curso.

3.2.4. Coleta, Análise e Discussão dos Dados

A coleta de dados foi feita por meio de entrevista semi-estruturada, que buscou os dados para a análise e discussão, de modo a responder aos objetivos da pesquisa .

A análise e discussão dos dados foram realizadas de acordo com as categorias propostas, conforme a descrição a seguir:

- Motivo para realização do curso.

1ª entrevistada: “Eu procurei um curso especializado porque vinha sentindo a necessidade de aperfeiçoamento, pois hoje em dia o professor para entrar em sala de aula necessita saber um pouco de tudo e não só o conhecimento específico”.

2ª entrevistada: “Hoje, o professor universitário precisa adquirir uma cultura geral bastante ampla. Por esse motivo, busquei uma formação continuada para melhorar meus conhecimentos, obter crescimento pessoal e profissional e, assim, ter condições de continuar competindo no mercado de trabalho”.

3ª entrevistada: “Com a facilidade e rapidez de se obter informações, por meio de novas tecnologias, senti a necessidade de melhorar minha formação e descobrir novas formas de ensinar e aprender”.

4ª entrevistada: “O mercado de trabalho exige do professor universitário um diferencial a partir de conhecimentos atualizados e de uma prática docente aprimorada”.

Através das respostas obtidas, foi possível perceber que todas as professoras que realizaram o curso sentiram a necessidade de se aperfeiçoar, aprofundar, ampliar e aprimorar conhecimentos. A busca de formação e aperfeiçoamento didático-pedagógicos é apontado por Cunha (1989) como importante para o professor construir caminhos de ensino que priorizem a aprendizagem como produção de conhecimento, de forma a não repetirem uma Pedagogia passiva, pouco crítica e criativa.

- O alcance dos objetivos do curso.

1ª entrevistada: “O curso me auxiliou bastante na formação pedagógica para a minha real ‘profissionalização’ docente. Hoje estou mais preparada para o mercado de trabalho”.

2ª entrevistada: “O curso me proporcionou descobertas, o que me entusiasmou a encontrar mais tempo e dedicação para o estudo, pesquisa e atualização, no que se refere à prática e organização do trabalho pedagógico. Sinto-me uma profissional preparada para auxiliar a formar integralmente o indivíduo”.

3ª entrevistada: “Eu esperava mais do curso. Na minha opinião o curso demonstrou uma preocupação excessiva e supervalorização do conhecimento

teórico em detrimento do conhecimento prático. Ainda acredito que continua a velha e conhecida postura do professor-transmissor”.

4ª entrevistada: “Através do curso, eu descobri e passei a me interessar mais pela investigação e pesquisa, o que com certeza vai auxiliar mais no meu desempenho pedagógico, pois vai muito além da simples transmissão do conhecimento, quer prático, quer teórico”.

Analisando essas respostas, pode-se constatar que o curso atendeu às expectativas e às necessidades da maioria das professoras, que buscou maior capacitação profissional. Os objetivos do curso de Pós-Graduação em Docência Universitária foram alcançados em grande parte, pois 75% das professoras ficaram satisfeitas com o mesmo e apenas 15% acreditaram que o curso deixou a desejar.

Professores preocupados com melhores desempenhos, buscando formação continuada, é o que se pode verificar através da pesquisa realizada por Palma Filho (2001), que aponta professores insatisfeitos com a formação oferecida pelas universidades e que vão em busca de maior qualificação profissional. Nessa abordagem, também Takemoto (2001) escreve que alguns especialistas da área de educação, entre eles Nóvoa, Grossi e Perrenoud, destacam a importância da formação continuada dos professores como crescimento pessoal e profissional.

- O enfoque do curso.

1ª entrevistada: “Para mim, o curso desenvolveu a pesquisa e a formação didático-pedagógica do professor, visando torná-lo um excelente profissional”.

2ª entrevistada: “Na minha opinião, o curso desenvolveu um forte grau de investigação, portanto destaco a pesquisa como ponto forte do curso”.

3ª entrevistada: “Acredito que o curso priorizou a pesquisa, seguida de debates e troca de informações, principalmente no que se refere à metodologia, à prática pedagógica e ao perfil do professor atual”.

4ª entrevistada: “Agora estou uma profissional mais completa, pois estudei, pesquisei e aprendi muito sobre organização do trabalho pedagógico. Então, percebi que o curso esteve muito voltado para questões didático-pedagógicas”.

Segundo as respostas das quatro professoras, percebeu-se que o curso focalizou mais especificamente a pesquisa no que se refere à Didática, desenvolvendo a construção e concretização de competências profissionais. Essa constatação nos leva até à citação de Lucarelli (2000), que considera que a experiência inovadora deve pressupor uma relação dinâmica entre teoria e prática, e não se prender à repetição, para que a prática inventiva proporcione a criação do novo no sujeito do aprendizado.

Em cima das constatações propiciadas pela pesquisa em relação a essa questão, pode-se afirmar que o enfoque dado à pesquisa pelo curso é um caminho para a transformação do ensino. Barthes (2001) enfatiza este aspecto ao afirmar que, depois de estar o ensino apoiado pela pesquisa, o que se descobriu foi a transformação do ensino em pesquisa, para a transformação da universidade em um espaço aberto a projetos emancipatórios.

- Mudanças proporcionadas pelo curso.

1ª entrevistada: “Eu achei o curso muito proveitoso, embora muito rápido, visto que os assuntos desenvolvidos em cada módulo são do maior interesse do professor que está buscando formação continuada. Para mim, o curso proporcionou maior crescimento e segurança profissional”.

2ª entrevistada: “O curso mexeu comigo. Eu estava um pouco desencantada com a profissão e o curso despertou em mim maior interesse e motivação para fazer pesquisa”.

3ª entrevistada: “O curso não me envolveu muito, desanimei e quase desisti. Felizmente, isso não aconteceu e, agora que estou quase finalizando a minha monografia, posso ver o quanto cresci, principalmente no que se refere à pesquisa”.

4ª entrevistada: “O que destaco de mais importante é a monografia. Sempre tive vontade de desenvolver um aprofundamento sobre determinados assuntos de meu interesse e ‘nunca’ encontrava tempo. Desenvolvendo minha monografia, tive oportunidade de ler e estudar, conhecer e escrever sobre o tema”.

Conforme as respostas das entrevistadas viu-se que o curso propiciou mudanças significativas, pois proporcionou crescimento, segurança, interesse, motivação, aperfeiçoamento e busca de uma formação continuada. Mesmo para quem disse não ter se envolvido muito com o curso, pôde-se observar seu crescimento no desenvolvimento da monografia.

Tais mudanças são difíceis, dentro de qualquer prática inovadora, o que sabidamente sempre se reveste de situações desafiadoras. Mesmo conscientes dessas necessidades, a tendência é uma acomodação, sem grande preocupação com o que de fato é relevante e legítimo. Como afirma Castanho (2000), sobre essas dificuldades e desafios, os próprios docentes devem buscar caminhos “não ingênuos” para a sala da aula, focados em uma mudança significativa, com vistas a uma verdadeira transformação.

- Sugestões para o aprimoramento do curso.

1ª entrevistada: “Eu aumentaria a carga horária da disciplina de Laboratório de Pesquisa e Prática Pedagógica”.

2ª entrevistada: “Sugiro que a carga horária da disciplina de Metodologia da Pesquisa seja ampliada, pois acredito que, como eu, muitos sentiram dificuldade para o desenvolvimento do trabalho final”.

3ª entrevistada: “O curso foi muito teórico e, aparentemente, ‘choveu no molhado’, dando a impressão de que sairíamos dele sem grandes novidades para o desenvolvimento de nossas atividades didáticas. Tinha expectativa de propostas inovadoras para a prática pedagógica. Além disso, a carga horária da disciplina de Laboratório de Pesquisa e Prática Pedagógica mostrou-se inadequada, não nos permitindo buscar e construir juntos uma prática pedagógica inovadora e criativa”.

4ªentrevistada: “Acredito que o curso se tornaria bem mais interessante, e com maior responsabilidade por parte dos envolvidos, se fosse cobrada a defesa da monografia perante uma banca de professores avaliadores. Daria, inclusive, mais credibilidade à proposta do curso”.

Pelas respostas das quatro professoras, foi possível perceber que elas estão em busca de aperfeiçoamento profissional e científico. Também estão procurando novas formas e métodos de ensino.

As respostas analisadas estão de acordo com Veiga (2002), quando ela diz ser o projeto político-pedagógico um ato deliberado dos sujeitos envolvidos com o processo educativo. Ressalte-se, também, a opinião de Alencar (2000), ao destacar a necessidade expressada por professores na ânsia de ampliar o próprio conhecimento pessoal, salientando ser o professor uma “peça central”, com poder e influência sobre o aluno.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os cursos de pós-graduação (*lato sensu e strictu sensu*), especialização, mestrado e doutorado, não se encontram voltados especificamente para a área didático-pedagógica. Os profissionais de diversas áreas são convidados a dar aula em instituições de ensino superior, sem a preparação necessária, e vê-se nos cursos de docência superior uma alternativa para tentar solucionar este problema. Esses cursos, geralmente de especialização em docência, visam auxiliar e preparar melhor os profissionais para atuarem, adequadamente, como educadores, uma vez que neles são explicitadas e estudadas questões de como trabalhar efetivamente a teoria-prática visando à preparação mais completa de um bom profissional-educador.

Conforme vários estudiosos da área de educação, eles consideram que um bom educador, hoje, necessita fazer uma auto-análise para identificar suas deficiências e descobrir em que direção deve canalizar esforços para melhorar o dia-a-dia de seu trabalho através de um processo de educação continuada, buscando um aperfeiçoamento pessoal e profissional cada vez mais eficiente e eficaz.

A formação de docentes universitários e de pesquisadores, nos cursos de Educação, apresentam características específicas, visto que a realidade é muito mais rica que qualquer modelo teórico; os problemas de uma sociedade ultrapassam as propostas de solução. Não há nenhum esquema que possa dar conta de todas as exigências em relação à formação de professores. Entretanto, parece que um curso de formação de docentes para o magistério superior não pode abrir mão de alguns princípios e de umas tantas exigências.

Um bom educador deve assumir um forte compromisso com o domínio cognitivo do seu campo ou da sua área de conhecimento e de ação, com a significação ética e política para intervir na realidade e na atividade do magistério.

Ao se conversar com docentes universitários que estão atuando em sala de aula, percebe-se que há um desassossego no ar. Esse desassossego é típico dos tempos de passagem e, sobretudo, de mudanças do milênio, de transição paradigmática. Com o processo de globalização, que chegou de forma rápida e acentuada no panorama brasileiro, promovendo crescimento e

desenvolvimento científico, e com o advento da tecnologia, trazendo a informatização, surge um tempo de mudanças na forma de pensar, sentir e agir.

Essas mudanças ocorrem tão rapidamente que, de maneira quase imperceptível, vão se incorporando no dia-a-dia das pessoas gerando uma desestabilização da sociedade. Diante dessa realidade e desse impasse, encontra-se o professor universitário. Surgem novas preocupações e questionamentos: Quem é o docente universitário? O professor universitário está preparado para acompanhar essas mudanças do terceiro milênio? O docente universitário está capacitado para enfrentar os desafios da realidade brasileira?

Vive-se a era das incertezas: essa transição de paradigmas. Antigamente, as situações eram mais constantes e se tinha maior estabilidade. Hoje, as mudanças tecnológicas e as grandes transformações acarretam dúvidas e dificuldades que se traduzem em motivações para fazer o exercício permanente de não se conformar com o conhecimento adquirido e ir atrás do desconhecido. Essa inquietação, essa angústia do conhecer e do desconhecido é a busca do conhecimento: é o novo paradigma do conhecimento.

Nesse contexto, está o professor universitário e a função da universidade é de reorganizar a formação inicial do indivíduo que, por si só, deverá buscar a formação continuada, a qual poderá ser de iniciativa pessoal ou institucional.

As diretrizes da formação de professores de ensino superior são realizadas de forma indireta. O governo determina os parâmetros de qualidade institucional, e as instituições de ensino superior desenvolvem uma política de capacitação de seus docentes orientada por tais parâmetros. A formação docente específica, orientada pelo Estado, nos cursos de capacitação em pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado), cria índices avaliativos e estabelece prazos. Porém, o governo não estabelece normas de capacitação didática do docente. Na relação Estado/Universidade esta política fica a cargo da instituição. O governo normatiza e fiscaliza, e a instituição desenvolve os parâmetros através de sua política de capacitação docente. Verificou-se, nas

instituições, uma crescente preocupação em buscar a qualificação didática de seus professores, devido às medidas avaliativas que foram implantadas, verificando o desempenho dos alunos da instituição e, com isso, indiretamente, avaliando o desempenho didático do professor.

O professor universitário que se propõe a uma prática pedagógica inovadora, pautada na criatividade, não deve temer as mudanças advindas das transições de certos paradigmas.

Sendo o ator principal na situação universitária, o professor deve procurar soluções criativas para os problemas, visando à formação de novas gerações que consigam criar também propostas alternativas. A construção do conhecimento compartilhado, a partir dos processos de ensinagem, buscando a prática inovadora em sala de aula, em muito pode contribuir para o sucesso da prática educativa. Cabe ao professor ousar, experimentar novos caminhos, compartilhar com o aluno a sua busca, pôr em ação outras habilidades que não somente as cognitivas, considerar o contexto sócio-político-econômico vivido hoje no País e no mundo, tornando o seu conteúdo mais significativo para o aluno.

Nesse sentido, os quatro pilares considerados como as bases da educação pela Comissão Internacional sobre Educação⁵⁶ para o Século XXI, da UNESCO, servem de apoio para fazer com que os desassossegos se tornem pontos de partida rumo às mudanças: “aprender a viver junto”, “aprender a conhecer”, “aprender a fazer” e, finalmente, “aprender a ser”.

“Aprender a viver junto” significa participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas. É preciso projetar novas formas de convivência social e de relação com a natureza, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.

“Aprender a conhecer”, ou seja, adquirir os instrumentos para a compreensão das culturas, etnias e tradições de cada povo para buscar a integração, combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a

⁵⁶ **IN SERRÃO, M., BALEEIRO, M.C.** *Aprendendo a Ser e a Conviver*. São Paulo: FTD, 1999. p. 7-8.

possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. O que também significa: aprender a aprender, para se beneficiar das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida.

“Aprender a fazer” para poder agir sobre o meio envolvente, sobre o mundo globalizado, porém dividido, compartimentado em países desenvolvidos e em desenvolvimento. Aprender a fazer, a fim de adquirir não somente uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Também, aprender a fazer no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem, quer espontaneamente, fruto do contexto local ou nacional, quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.

“Aprender a ser” e, assim, melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para se comunicar.

Em síntese, a instituição deverá formar profissionais voltados para o ensino/pesquisa/extensão com uma função social voltada para servir o Estado, a comunidade e o mercado. Isto com a formação da consciência crítica para saber situar-se nessa contextualização, adquirindo uma visão da vida social. Parar para refletir, compreender o que deve permanecer ou mudar e assumir um compromisso com a sociedade em prol de uma melhoria. As instituições de ensino superior devem, então, na figura do professor, contribuir na formação de um aluno apto ao saber teórico – capaz de aplicar a teoria, competente em apropriar-se dos instrumentos da sua área – e apto à prática – capaz de aplicar na prática seus conhecimentos teóricos.

O educador deve agir de tal forma a unir habilidades e competências técnicas do fazer cada vez melhor, buscando a atualização científica e tecnológica. Por fim, o educador deve, ainda, comprometer-se com a formação ético-profissional do aprendiz: o “aprender a ser”. Além do despertar do conhecimento teórico-científico, o professor deve auxiliar na formação do ser (profissional), despertando para a possibilidade de novas relações sociais e

culturais entre os seres humanos, através de processos que resgatem e/ou melhorem a capacidade de se comunicarem, de conviverem, de respeitarem as diferenças individuais e culturais de cada um, de amarem mais e de lutarem pela cidadania plena.

Diante deste contexto, o desafio do professor universitário é, por fim, a busca continuada por mecanismos que levem, às pessoas, novas idéias, novos saberes e novas técnicas. O docente universitário deverá adquirir uma postura de mediador e facilitador do processo ensino/aprendizagem: ser disseminador de idéias e de formadores de opiniões, buscando “plantar sementes que se transformarão em frutos amanhã”. Deverá, sempre, parar para refletir sobre o que deverá permanecer ou o que deverá mudar. Um bom profissional tem que saber situar-se na área do saber global, institucional e pessoal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, E.M.L.S. de. *Como desenvolver o potencial criador: um guia para a libertação da criatividade em sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 2000.

ALVES, R. Da Esperança. In: COSTA NETO, A da. *Paradigmas em Educação no Novo Milênio*. Goiânia: Kelps, 2003.

ANASTASIOU, L., ALVES, L. (org.). *Processos de Ensino na Universidade*. Joinville: UniVille, 2003.

BARBOSA, L., MEDINA, P. Relatório de Pesquisa da PUC-RS. In: VASCONCELOS, M.L.M.C. *A Formação do Professor do Ensino Superior*. São Paulo: Pioneira, 2000.

CASTANHO, S., CASTANHO, M.E.L.M. (orgs.). *O que há de novo na educação superior*. Campinas: Papirus, 2000.

CHAROUX, Ofélia. *Revista Ensino Superior*. Setembro/2003.

CUNHA, Maria Isabel da. O bom professor e sua prática. In: MASETTO, Marcos Tarciso (org.). *Docência na universidade*. Campinas: Papirus, 1998.

DEMO, P. Desafios Modernos da Educação. In: VASCONCELOS, M.L.M.C. *A Formação do Professor do Ensino Superior*. São Paulo: Pioneira, 2000.

DIAS SOBRINHO, J. Pós-graduação, escola de formação para o magistério superior. In: SERBINO, R.V. [et al.] (org.) *Formação de Professores*. São Paulo: UNESP, 1998.

FERRARI, Márcio. *Revista Nova Escola*. São Paulo: Fund. Victor Civita. Outubro/2003.

GADOTTI, M. Educação e Poder. In: COSTA NETO, A da. *Paradigmas em Educação no Novo Milênio*. Goiânia: Ed. Kelps, 2003.

GARRIDO, E. Sala de Aula: Espaço de Construção do Conhecimento para o Aluno... In: CASTRO, A.D. de, CARVALHO, A.M.P. de. *Ensinar a Ensinar*. São Paulo: Thomson Pioneira, 2001.

GATTI, Bernardete A. A formação dos docentes: o confronto necessário professor x academia. Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas. In:

VASCONCELOS, Maria Lúcia Marcondes Carvalho. *A Formação do Professor do Ensino Superior*. São Paulo: Pioneira, 2000.

GATTI, Bernardete A. *Formação de Professores e Carreira: problemas e movimentos de renovação*. Campinas: Autores Associados, 2000.

GRAMSCI, Antônio. Os intelectuais e a organização da cultura. In: MASETTO, Marcos Tarciso (org.). *Docência na universidade*. Campinas: Papirus, 1998.

GROSSI, Esther. *Revista Nova Escola*. São Paulo: Fund. Victor Civita. Maio/2001.

HILGARD, E., ATKINSON, R. Introdução à Psicologia. In: VASCONCELOS, M.L.M.C. *A Formação do Professor do Ensino Superior*. São Paulo: Pioneira, 2000.

KUHN, Thomas. A estrutura das revoluções científicas. In: COSTA NETO Antonio da. *Paradigmas em Educação no Novo Milênio*. Goiânia: Kelps, 2003.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO (*Lei nº 9394*), sancionada pelo Presidente da República, em 20 de dezembro de 1996.

MASETTO, Marcos Tarciso (org.). *Docência na universidade*. Campinas. São Paulo: Papirus, 1998.

MENDES, D.T. Existe Filosofia da Educação Brasileira?. In: CUNHA, M.I. da. *O Bom Professor e Sua Prática*. Campinas: Papirus, 1989.

MELLO, Guiomar Namó. *Revista Nova Escola*. São Paulo: Fund. Victor Civita. Maio/2001.

NÓVOA, Antônio. *Revista Nova Escola*. São Paulo: Fund. Victor Civita. Maio/2001.

NÓVOA, Antônio. *Revista Nova Escola*. São Paulo: Fund. Victor Civita. Agosto/2002.

PALMA FILHO, João Cardoso. *Revista Nova Escola*. São Paulo: Fund. Victor Civita. Maio/2001.

PENIN, Sônia. *Revista Nova Escola*. São Paulo: Fund. Victor Civita. Maio/2001.

PERRENOUD, Philippe. *Revista Nova Escola*. São Paulo: Fund. Victor Civita. Agosto/2002.

PESSANHA, José Américo. Filosofia e modernidade: Racionalidade, imaginação e ética, Cadernos ANPED. In: MASETTO, Marcos Tarciso (org.). *Docência na universidade*. Campinas: Papyrus, 1998.

PIMENTA, S.G., ANASTASIOU, L.G.C. *Docência no Ensino Superior – vol. 1*. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTEL, Maria da Glória. O professor em construção. In: MASETTO, Marcos Tarciso (org.). *Docência na universidade*. Campinas: Papyrus, 1998.

RIBEIRO, M.A. de P.. *Como estudar e aprender: guia para pais, educadores e estudantes*. Petrópolis: Vozes, 2001.

SANTOS, B. Um discurso sobre as ciências. In: MASETTO, Marcos Tarciso (org.). *Docência na universidade*. Campinas: Papyrus, 1998.

SCHEIBE, Leda. Pedagogia universitária e transformação social. Tese de Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. In: VASCONCELOS, Maria Lúcia Marcondes Carvalho. *A Formação do Professor do Ensino Superior*. São Paulo: Pioneira, 2000.

SERRÃO, M., BALEEIRO, M.C. *Aprendendo a Ser e a Conviver*. São Paulo: FTD, 1999.

SILVEIRA, N. Abrindo parênteses: os fundamentos da educação e a ... In: VASCONCELOS, M.L.M.C. *A Formação do Professor do Ensino Superior*. São Paulo: Pioneira, 2000.

TAKEMOTO, Walter. *Revista Nova Escola*. São Paulo: Fund. Victor Civita, Maio/2001.

VEIGA, I.P.A., CASTANHO, M.E.L.M. (orgs.). *Pedagogia Universitária*. Campinas: Papyrus, 2002.

APÉNDICE



CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA - UniCEUB
INSTITUTO CEUB DE PESQUISA E DESENVOLVIMENTO-ICPD
CENTRO DE ESPECIALIZAÇÃO, APERFEIÇOAMENTO E EXTENSÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA
Pesquisadora: Viviane Peter da Silva
Data: ___/___/___

ROTEIRO DA ENTREVISTA

- 1) Você fez o curso de Pós-Graduação em Docência Universitária por iniciativa própria ou por sugestão da Instituição onde você trabalha? Comente.

- 2) As diretrizes e pressupostos didático-pedagógicos do curso de Pós-Graduação em Docência Universitária atenderam as suas reais necessidades e carências? Fale sobre isso.

- 3) Quanto às disciplinas, o curso de Pós-Graduação em Docência Universitária desenvolveu a cultura e a política da pesquisa, a prática pedagógica com base no aprofundamento teórico-prático e o ensino voltado para a formação profissional? Como isso aconteceu?

- 4) O que você mudaria ou acrescentaria para melhorar e/ou enriquecer o curso de Pós-Graduação em Docência Universitária? Dê sua opinião a esse respeito.

- 5) Que mudanças o curso de Pós-Graduação em Docência Universitária foi promovendo ou proporcionando a você, professor/cursista?