

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA:
O DESAFIO DE ENSINAR NA ATUALIDADE

VALÉRIA ALVES DA SILVA

Uberlândia/MG

2006

VALÉRIA ALVES DA SILVA

**DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA:
O DESAFIO DE ENSINAR NA ATUALIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da professora Dr^a Silvana Malusá Baráúna.

Uberlândia/MG

2006

Banca Examinadora

Profa. Dra. Silvana Malusá Baraúna – UFU/MG
Orientadora e Presidente

Profa. Dra. Marilúcia de Menezes Rodrigues - UFU/MG
Membro Titular Interno

Profa. Dra. Gilma Maria Rios – UNIPAC/MG
Membro Titular Externo

Uberlândia/MG

2006

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UFU / Setor de Catalogação e Classificação

S586d Silva, Valéria Alves da, 1972-
Docência universitária : o desafio de ensinar na atualidade /
Valéria Alves da Silva. - Uberlândia, 2006.
133f. : il.
Orientador: Silvana Malusá Baraúna.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de
Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.
1. Professores universitários - Formação - Teses. 2. Prática
de ensino
- Teses. I. Baraúna, Silvana Malusá. II. Universidade Federal
de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III.
Título.

CDU:

378.124

Dedicatória

Diriam sábias Mães e sábios Pais:

Criamos os filhos para o mundo

Deixamos um rastro no tempo

Deixamos um legado para o seu futuro

Que possam deixar marcado no tempo e
no espaço

Um pouco daquilo que lhe ensinamos

MÃE, PAI por me ensinarem o caminho
do estudo e do trabalho; sem os seus
exemplos e dedicação nada disso seria.

AGRADECIMENTOS

À Deus, autor e senhor da minha vida.

Agradeço à minha mãe Ismália e ao meu pai Nivaldo, que sempre me incentivaram, apoiaram e estimularam ao crescimento.

Ao meu marido e companheiro César pelo apoio, incentivo, carinho e amor dedicado durante esse tempo.

Ao professor Guilherme Saramago, pelo incentivo, amizade e carinho.

A professora Silvana Malusá pelas valiosas e sábias orientações.

Às professoras Marilúcia e Gilma pelas contribuições, sugestões e interesse demonstrado.

Aos grandes amigos Adriana Felipe, Simone Beatriz, Rafael, Fabrício, Daise, Sabrina, Angélica e Maria Teresa que me acompanharam desde o início dando forças e sempre intercedendo por mim.

Valeu demais. Obrigada.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Formação Inicial	62
FIGURA 2	Titulação.....	63
FIGURA 3	Atuação Profissional	64
FIGURA 4	Tempo de atuação profissional	65
FIGURA 5	Atuação na era da comunicação	75
FIGURA 6	Professor Competente	77
FIGURA 7	Formação pedagógica nos cursos de licenciaturas	80
FIGURA 8	Participação em programas de capacitação profissional	82
FIGURA 9	Acreditam que a exigência da titulação contribui para a formação profissional	83

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Distribuição e porcentagens dos professores envolvidos na pesquisa	58
QUADRO 2	Idade	62

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1	Instrumento: Questionário	94
ANEXO 2	Resultado das questões abertas	98

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

1	TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
2	GRTU	Grupo de trabalho da reforma universitária
3	PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
4	BNDE	Banco Nacional de Desenvolvimento
5	CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
6	CNPq	Conselho Nacional de desenvolvimento Científico e Tecnológico
7	FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
8	PADES	Programa de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino Superior
9	UAP	Universidade de Apoio Pedagógico
10	LDB	Lei de Diretrizes e Bases

RESUMO

O objetivo do presente trabalho é refletir sobre a formação do docente universitário dos cursos de licenciatura, visando perceber se a prática desse docente corresponde as exigências do mundo contemporâneo frente à legislação brasileira. No caminho percorrido na investigação utilizou-se a abordagem quanti-qualitativa por acreditar que o uso conjunto destes dois tipos de análise permite estabelecer conclusões mais significativas a partir dos dados coletados, nessa pesquisa optou-se um questionário com questões abertas e fechadas. Os sujeitos são professores universitários que atuam nos cursos de licenciaturas, em uma IES particular da região do Triângulo Mineiro, na cidade de Araguari - MG. Acredita-se que a formação do docente universitário é essencial, mas observa-se que essa formação na maioria das vezes é precária e compromete a prática desses docentes. Além desse fator, a legislação brasileira exige para a docência no ensino superior profissionais preferencialmente que tenham o título de mestre ou doutor e temos ainda as mudanças ocorridas pela globalização que exigem cada vez mais um profissional melhor preparado. Desse modo, torna-se necessário que as instituições de ensino superior proporcionem a seus professores um repensar em sua atuação e também momentos de reflexões sobre as transformações ocorridas no mundo e sobre a sua prática pedagógica. Os resultados da pesquisa possibilitam afirmar que grande parte dos docentes não possuem uma formação pedagógica adequada que atenda as exigências da contemporaneidade, essa carência pedagógica reflete diretamente no cotidiano da sala de aula. Foi possível perceber, também, que os docentes têm consciência dessa necessidade de formação e buscam essa qualidade nos cursos de mestrado e doutorado, esses cursos atendem a legislação brasileira no que diz respeito à titulação, mas são carentes da preocupação pedagógica, os docentes demonstram uma preocupação com sua formação e reconhecem a necessidade de uma capacitação permanente e se apresentam dispostos a encontrar alternativas para uma melhor atuação em sala de aula. A IES pesquisada oferece um curso de pós-graduação em Metodologia do Ensino Superior, mas percebe-se que não é suficiente. Propõe-se ao final desse trabalho, entre outras sugestões, que a Instituição crie um programa de capacitação permanente que venha contribuir para a melhoria da qualidade do ensino superior.

Palavras –chave:

1. Docência Universitária

2. Formação docente

3. Prática pedagógica

ABSTRACT

The objective of the present paper is to make a reflection about the formation of the university teaching staff in undergraduate courses, aiming to notice if the practice of this teaching practice is related to the contemporary world's demands facing the Brazilian Legislation. During the process of investigation the quanti-qualitative approach was used believing that the use of these two types of analyses allows the establishment of more significant conclusions through the data acquired, in this research questionnaire with open and closed questions was opted. The subjects are university teachers that perform in undergraduate courses, in a private Higher Education Institution from Triângulo Mineiro, in the city of Araguari – MG. It is believed that the formation of the university teacher is essential, but is observed that this formation in most of the times is poor and compromises the practice of these teachers. Besides this factor, the Brazilian Legislation demands for the teaching practitioner in Higher Education preferably that he has a master or doctor title and we still have the changes that occurred because of the globalization that requires an even better and more prepared professional. This way, it has become necessary that the higher Education institutions provide their teachers a rethinking about their performance and also moments of reflection about the changes occurred in the world and about their pedagogical practice. The results of the research allow us to affirm that a great part of the teachers doesn't have an adequate pedagogical formation that corresponds to the requirements of the world nowadays, this pedagogical need reflects directly to our routine inside the classroom. It was possible to notice, also, that the teachers are aware of this formation necessity and they search for this quality in master and doctor courses, these courses correspond to the Brazilian Legislation in relation to the title, but they lack a pedagogical concern, the teachers show they are worried about their formation and they recognize the need of a permanent skillness and feel eager to find alternatives to improve their performance in the classroom. The Higher Education Institution researched offers a post-graduation course in Higher Education Methodology, but it can be noticed that is isn't enough. The proposal in the end of this paper, among other suggestions, is that the institution creates a permanent skillness program that can contribute for the improvement of the Higher Education quality.

Key-words:

1. University teaching

2. Teacher formation

3. Pedagogical practice

INTRODUÇÃO

Num momento em que o Brasil se propõe a discutir os rumos da Universidade por meio da Reforma Universitária, considera-se importante abordar esta temática e alertar para a necessidade de que em meio às discussões sobre financiamento, cotas, relação público-privado e autonomia universitária – maior atenção seja dada à formação desse que é, talvez, o principal ator na construção do fazer universitário, o professor.

Sabe-se que a formação de docentes para o Ensino Superior no Brasil não está regulamentada sob a forma de um curso específico como nos outros níveis. De modo geral, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, admite que esse docente seja preparado nos cursos de pós-graduação. No entanto, a exigência legal de que todas as instituições de ensino superior tenham um mínimo de 30% de seus docentes titulados na pós-graduação *stricto sensu* aponta para o fortalecimento desta, como lugar para a formação docente. (MOROSINI, 2001, p.18-19).

Os cursos de Pós-graduação têm, por sua vez, priorizado a produção de pesquisas e a elaboração de projetos individuais (dissertações ou teses). Marafon (2004, p.15) “aponta para a necessidade de redefinição dos objetivos dos cursos de pós-graduação, no que diz respeito à produção do conhecimento e a garantia com a docência num processo de formação”.

Embora comece a se aclarar entre os próprios professores a necessidade de uma preparação mais acurada voltada à docência neste nível, ainda há poucas experiências nesse sentido. Estudos como os de Pachane (2003), Malusá e Feltran (2003) e Marafon (2001) apontam nessa direção.

Numa breve retrospectiva da história das universidades, mais especificamente das brasileiras, é possível observar que a formação exigida do professor universitário tem sido

restrita ao conhecimento aprofundado da disciplina a ser ensinada, sendo este conhecimento prático (decorrente do exercício profissional) ou teórico/epistemológico (decorrente do exercício acadêmico). (PACHANE, 2003)

Exige-se um docente com novo perfil. Um perfil que passa, necessariamente, pela formação científica do professor na sua área de conhecimento, preferentemente no nível de mestrado e doutorado, pelo conhecimento do complexo processo histórico de constituição de sua área, pela compreensão ampla e crítica dos métodos que produziram o conhecimento acumulado naquela especificidade, de modo a iniciar todo aluno aos fundamentos e aos métodos que produziram e produzem aquela ciência.

As características do mundo atual colocam novos desafios e faz novas exigências à escola e à universidade. Transformações no mundo do trabalho, na realidade social e cultural cotidiana trazidas pelo desenvolvimento tecnológico; as questões ambientais; o desemprego e a exclusão social gerados pelo modelo econômico neoliberal; a dívida externa e a crise dos países devedores; a violência; o terrorismo e o imperialismo; a globalização; o multiculturalismo são algumas das peculiaridades que marcam o nosso tempo e das quais professores(as) dos diferentes níveis de ensino não podem se omitir. O atendimento dessa exigência passa pela formação adequada dos(as) professores(as).

Nesse sentido, o interesse pelo ensino superior como um espaço de profissionalidade que produz impactos na sociedade pela inserção dos egressos de seus serviços nas mais distintas áreas de trabalho tem levado inúmeros pesquisadores brasileiros a observar mais agudamente o contexto, as forças atuantes e as configurações que assume a docência neste nível de educação institucional. Embora ainda se possa admitir uma restrita dedicação por parte da comunidade de pesquisadores em educação a este espaço de profissionalidade, análises sobre como as de Leite (1999) sobre a urgente necessidade da constituição de uma “pedagogia universitária”, bem como a perseverante atuação de Cunha (1989,1994,1996)

investigando culturas acadêmicas em relação à docência, identidades profissionais e suas repercussões nas práticas pedagógicas universitárias constituem-se em exemplos de forças mobilizadoras do interesse em delimitar o ensino superior como um importante e legítimo campo para a pesquisa educacional brasileira..

Estes, entre outros aspectos, compõem as principais molas propulsoras da proposição de uma pesquisa que coloca em foco a formação dos docentes universitários, dos cursos de licenciatura em uma Instituição particular situada na região do Triângulo Mineiro.

Ao se considerar o momento vivido hoje nas universidades, pretende-se contribuir para uma revisão da prática da docência no ensino superior. Acredita-se que esse estudo pode possibilitar o aprofundamento das discussões acerca da formação pedagógica do professor universitário e também contribuir para maior conscientização acerca da necessidade da formação pedagógica desse professor para atender as exigências da atualidade.

A decisão pelo tema foi fortemente amparada na experiência da pesquisadora na docência no ensino superior que permitiu evidenciar a existência de professores que não se conscientizaram, ainda, da importância de uma formação pedagógica adequada que atenda as exigências do mundo moderno. A busca de respostas aos questionamentos feitos não se deveu apenas à realidade profissional da pesquisadora, mas também na importância do estudo proposto diante da nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – LDB, que tem promovido uma maior reflexão sobre a ação docente.

A escolha da instituição pesquisada deu-se pelo fato de a mesma ser uma instituição que abarca uma quantidade relevante de cursos de licenciaturas e contemplar um número significativo de docentes.

A partir dessas inquietações, lançou-se no campo das investigações para investigar a percepção dos educadores que atuam neste nível de ensino, a fim de responder a problemática de nossa pesquisa: a prática do docente universitário dos Cursos de Licenciaturas na IES

pesquisada, fruto de uma formação docente, estaria atendendo as exigências da atualidade? A partir dessa pergunta busca-se refletir sobre a formação do docente universitário, visando perceber se a prática desse docente corresponde às exigências do mundo contemporâneo frente à legislação brasileira. O caminho percorrido para o desenvolvimento do nosso trabalho, foi o da realização de uma pesquisa de campo, desenvolvida em uma Faculdade de Educação, em uma Universidade da rede particular de ensino, situada na região do Triângulo Mineiro. Assim, o trabalho está constituído em quatro capítulos. No primeiro, intitulado “Docência Universitária: um desafio ao ensino superior na contemporaneidade”, busca-se compreender o processo de formação do docente universitário no Brasil, visando perceber uma evolução frente às exigências da contemporaneidade. No segundo cujo tema é “Docência Universitária: o que dizia e o que diz a legislação brasileira”, procura-se refletir sobre as legislações brasileiras voltadas para a formação do docente universitário, com vistas a perceber se as mesmas contemplam as exigências do profissional professor frente ao mundo contemporâneo. No terceiro, “Metodologia”, apresenta-se os passos percorridos para a realização da pesquisa quanto à forma de execução e instrumentos utilizados. Finalmente no quarto capítulo, “Resultados e Discussões”, discute-se sobre o resultado dos dados colhidos na pesquisa de campo, fazendo um diálogo com os capítulos teóricos.

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA:

UM DESAFIO AO ENSINO SUPERIOR NA CONTEMPORANEIDADE

O contexto de incertezas em que vive a humanidade, neste momento histórico, ocasionado não só pela crise de ordem hegemônica, mas pelas transformações sócio-culturais, econômicas e políticas de grande complexidade, definem novas formas de organização da vida social. As sociedades contemporâneas estão diante de novos paradigmas, em todos os setores, para o enfrentamento das exigências impostas por essas mudanças e pelos diversos determinantes do século XXI.

As complexas exigências da conjuntura atual caracterizada pelo desenvolvimento científico e tecnológico, principalmente na área de informática, pela implantação gradativa da globalização da economia e do projeto neoliberal, criam um contexto de novas demandas e desafios à educação, em especial à educação superior. Essa nova realidade educacional exige um novo perfil de trabalhador e, por conseguinte um novo modelo de formação profissional.

Nesse contexto, o presente capítulo objetiva compreender o processo de formação do docente universitário no Brasil, visando perceber uma possível evolução frente às exigências contemporâneas.

1.1 – IDENTIDADE DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

Na história de vida de cada profissional, as profissões de formação universitária começam a se constituir a partir da escolha feita no momento do vestibular.

Nos anos vividos na Universidade, a identidade profissional vai tomando forma. Os elementos constitutivos da identidade de uma profissão, ou seja, o ideal a ser construído, os objetivos pessoais e sociais, o conceito de profissional e de profissão, sua regulamentação, os conteúdos específicos, o código de ética, o reconhecimento social e a participação em entidade de classe, já começam a fazer parte do cotidiano dos alunos, inclusive pela influência de seus professores universitários, partícipes da referida carreira. (ANASTASIOU, 2002, p.174).

Pode-se então questionar, como se dá esse caminhar em relação à profissão do docente universitário?

Poder-se-ia até dizer que, a maioria dos professores que atuam na docência universitária, tornou-se professor da noite para o dia, dormiram profissionais e pesquisadores de diferentes áreas e acordaram professores.¹

Não há garantias de que estes profissionais estejam preparados para exercer a docência universitária, para conceber e implementar alternativas e soluções pedagógicas adequadas, diante dos problemas que surgem na aprendizagem dos alunos em uma sala de aula universitária. Ainda sobre o professor universitário, Pimenta e Anastasiou (2002) indicam que quando os profissionais exercem a docência no ensino superior simultaneamente a suas atividades autônomas, geralmente se identificam em seus consultórios, clínicas, escritórios como professor universitário, o que indica uma valorização social do título professor. Muitos optam pelo exercício da docência paralelamente à sua função de profissionais liberais. A contribuição de Cunha e Leite (1996) retifica essa caracterização quando descrevem:

¹ Conforme Selma Garrido Pimenta, em palestra proferida no I Congresso Nacional de Docência no Ensino Superior, Águas da Prata, julho de 2004.

O professor é valorizado principalmente pelo êxito que alcança no exercício de sua atividade como profissional liberal. Entre os indicadores desse estado estão a localização de seus consultórios/escritórios, a classe social e o poder aquisitivo de seus clientes, os casos importantes em que obteve sucesso no encaminhamento, os congressos de que participam devidamente divulgados para o público, e a relação afetiva que tem com os estudantes que, na maioria das vezes, já foram rigidamente selecionados pelo sistema educacional. (p. 86)

Nesse grupo de profissionais que atuam na docência, a dedicação ao magistério restringe-se há poucas horas semanais e o destaque da contribuição apresenta-se nas experiências vivenciadas em sua área de atuação. (BEHRENS, 2000, p.59)

Outra característica se encontra presente junto a esses docentes, é que, grande parte deles tiveram pouco contato com uma formação pedagógica que atendesse a esse papel de professor que se predispõe a desenvolver com seus alunos. (BEHRENS, 2000, p.60).

Essas questões nos indicam uma problemática do professor do ensino superior no que se refere a sua identidade. Para Benedito,

O professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou seguindo a rotina dos “outros”. Isso se explica, sem dúvida, devido à inexistência de uma formação específica como professor universitário. Nesse processo, joga um papel mais ou menos importante sua própria experiência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema universitário e as reações de seus alunos, embora não há que se descartar a capacidade autodidata do professorado. Mas ela é insuficiente (BENEDITO, 1995, p.131).

Essa constatação tem favorecido iniciativas que valorizam a formação contínua. Em grande parte das instituições de ensino superior, embora seus professores possuam experiências significativas, predomina ainda um despreparo científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem. Predomina no meio educacional a idéia de que a docência no ensino superior não requer formação no campo do ensinar, seria suficiente o domínio dos conhecimentos específicos, pois o que identifica o bom professor é a pesquisa e o exercício profissional.

Nessa perspectiva, a identidade do professor, conforme Pimenta (2002, p.19), é construída a partir dos significados sociais da profissão, da reafirmação das práticas. Nos termos da autora:

A identidade é construída a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas, também, da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias (PIMENTA, 1999, p.19).

A construção da identidade do professor, de acordo com Pimenta, passa, necessariamente pela mobilização dos saberes da experiência, constituída pela prática docente, cada vez mais valorizada na formação do professor.

Desta forma, pode-se afirmar que a identidade profissional desenvolve-se e adapta-se ao contexto sócio-político-histórico em que está inserido o professor. Enquanto o perfil profissional desenvolve-se durante a formação acadêmica e está relacionado às competências e habilidades que o profissional apreende durante a formação, a identidade profissional adapta-se ao contexto sócio-político-histórico.

Nunes (2001) considera que a prática pedagógica reflexiva e investigativa deve caracterizar os saberes docentes. Dessa forma, entende-se que não basta uma formação docente baseada na prática e na experiência meramente reprodutora de técnicas. Urge uma formação docente baseada na prática docente reflexiva e investigativa, almejando uma reformulação constante da identidade do professor, dos seus saberes. É imprescindível que o professor relativize seus saberes em busca de uma nova verdade, entendendo-a constantemente, numa busca incessante da re-significação dos saberes, e, por conseguinte, da identidade do professor. Segundo Pimenta:

Dada à natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilizem os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários para a compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores” (1999, p.18).

Esse processo contínuo de construção e reconstrução da identidade do professor advém da relativização do saber, que gera constante reflexão das experiências e práticas cotidianas do professor.

De acordo com Pimenta (2002, p.19), o sistema de ensino tem crescido de forma quantitativa, o que ocasiona uma formação não qualitativa, que não supre as exigências sociais e do mercado. Frente a essa situação, necessita-se de definir uma nova identidade profissional do professor.

Para tanto, Nunes (2001, p.30) considera a formação docente como um processo de autoformação, como uma tendência reflexiva sobre a prática docente. Esse processo está associado a indissociabilidade da identidade profissional e pessoal do professor. Pimenta (1999, p.29), bem como Nunes (2001), considera a formação docente como autoformação haja vista os professores reelaborarem os saberes iniciais em confronto com as experiências práticas cotidianas. A autora considera que a partir do processo de troca de experiências e práticas, os saberes dos professores constituem-se como *practicum*, que vem a ser a reflexão na e sobre a prática. Esta reflexão constante gera uma reconstrução contínua da identidade do professor, ressignificando-a.

Segundo Pimenta (2002, p.19-25), existem três passos para construção da identidade do professor. O primeiro corresponde à significação social da profissão, a reafirmação da

prática e a revisão das tradições. O segundo relaciona-se com a discussão da questão do conhecimento. O conhecimento subdivide-se em três estágios: o primeiro é o da informação, o segundo da análise, classificação e contextualização da informação e o terceiro refere-se à inteligência, sabedoria e consciência. O terceiro passo na construção da identidade do professor vem a ser conhecer as realidades escolares, com o olhar de um futuro professor, não mais como aluno.

Os saberes docentes vem sendo cada vez mais valorizados e muitas questões permeiam as discussões sobre formação de professores. Anastasiou e Pimenta (2002, p.71), apontam que :

“... nos processos de formação de professores, é preciso considerar a importância dos saberes das áreas do conhecimento, que são relacionados com os conhecimentos de áreas específicos, dos saberes pedagógicos, pois ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação humana, dos saberes didáticos que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas e dos saberes da experiência que dizem do modo de apropriação do ser professor em nossas vidas.”

Tardif (2002, p. 58) categoriza a epistemologia dos saberes profissionais como temporais, pois, resultam de uma construção ao longo da vida, ou seja, são adquiridos através do tempo. São plurais e heterogêneos, de fontes diversificadas e, por isso, correspondem a um conjunto de repertórios de conhecimentos. São ainda variados e heterogêneos porque os professores, na ação, no trabalho procuram atingir diferentes tipos de conhecimentos, de competências ou de aptidões. Os saberes profissionais são personalizados e situados sendo que o primeiro aborda os saberes apropriados e incorporados subjetivamente sendo difícil dissociá-los das pessoas, de suas experiências e situação de trabalho.

Um professor tem uma história de vida, é um ator social, têm emoções, um corpo, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, carregam nos seus pensamentos ações e marcas dos contextos nos quais se inserem. (TARDIF, 2002, p. 12)

A construção da identidade docente se constrói ao longo de sua trajetória, mas torna-se necessário levar em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano.

O saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional, na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua consciência prática. (TARDIF, 2002, p.14)

Nunes (2001) considera que, durante a década de 60, valorizava-se o conhecimento específico do professor em relação à disciplina que ministrava. Na década de 70, esta concepção foi absorvida pela valorização dos saberes didático-metodológicos. A partir da década de 80, surge a preocupação e valorização da prática pedagógica (NUNES, 2001, p.29).

De acordo com Tardif (2002, p.112), a formação docente está voltada para a prática, a partir dos estudos desenvolvidos nos Estados Unidos na década de 80, esses mostram que a sala de aula torna-se importante objeto de investigação. A partir de então a prática docente passa a ser valorizada e investigada. No Brasil, esses estudos iniciaram na década de 90.

Tardif (2001, p.114), considera que, inicialmente, a reforma educacional preocupava-se com a organização curricular, enquanto que, atualmente, preconiza-se os saberes docentes, a formação docente, entendendo-se que esta é a melhor maneira de formar professores, a partir da análise da prática do outro. Sendo capaz de desenvolver no futuro professor capacidade crítico-reflexiva para interagir com o conhecimento, gerar novos saberes, e com isso, reconstruir a identidade do professor. A formação docente preocupa-se, ainda, com a formação de uma nova identidade docente baseada em princípios éticos, investigativos, críticos e reflexivos.

Segundo Pimenta (1999, p. 28-29), a formação de professores vem se opondo à racionalidade técnica até então vigente. Considera-se, cada vez mais, o professor como um intelectual em processo contínuo de formação. Esse processo desencadeia uma constante reflexão sobre suas práticas e experiências cotidianas, o que re-significa os saberes docentes e, conseqüentemente, a identidade do professor.

Os saberes da experiência são os constituídos no exercício da prática cotidiana da profissão, fundados no trabalho e no conhecimento do meio. “São saberes que brotam da experiência e são por ela validados. Incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de habilidades, de saber fazer e saber ser”. (TARDIF, LESSARD e LAHAYE, 1991, p.220)

Esses saberes não provêm das instituições de formação ou dos currículos; não se encontram sistematizados no quadro de teorias, eles são saberes práticos, “*são a cultura docente em ação*”. (1991, p.228)

Schön é outro autor que oferece uma contribuição importante para o estudo do saber dos professores que, segundo ele, criam um conhecimento específico e ligado à ação que só pode ser adquirido através do contato com a prática.

Em oposição à racionalidade técnica, Schön, (1990), contempla um triplo movimento: a) da reflexão na ação; b) da reflexão sobre a ação; c) da reflexão sobre a reflexão na ação.

Desta forma, o professor é considerado um profissional relativamente autônomo e reflexivo que analisa e interpreta a sua própria realidade no ato, e a partir da reflexão sobre ação faz uma reflexão sobre o que foi realizado.

Partindo dessa premissa, Nóvoa, (1992), considera que a formação dos professores deve fornecer um pensamento autônomo, numa perspectiva crítico-reflexiva. Segundo o autor,

a formação docente possibilita os desenvolvimentos: a) pessoal; b) o profissional e c) o organizacional.

O desenvolvimento pessoal significa produzir a vida do professor. O autor considera que a formação docente deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que viabilize a autoformação participada e o pensamento autônomo do professor. A formação é considerada um investimento pessoal que visa construir uma identidade pessoal e profissional. O desenvolvimento profissional, de acordo com o autor, significa produzir a profissão docente, estimulando o desenvolvimento autônomo e contextualizado, pois profissionais competentes tem capacidade de auto-desenvolvimento reflexivo, o que viabiliza a reconstrução constante e permanente da identidade do professor. O desenvolvimento organizacional, segundo o autor, refere-se à produção da escola de modo que a formação de professores conceba a escola como um ambiente educativo, associando o trabalho, propriamente dito, à formação do professor, simultaneamente, no cotidiano escolar. Entendendo que a formação é indissociável tanto dos projetos profissionais quanto dos organizacionais (NÓVOA, 1997, p.25-31).

Para Nóvoa (1997, p.25) “o professor é uma pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor”. Para Schon (1990, p.28) a articulação entre pesquisa e política de formação de professores valoriza o que denomina o professor reflexivo. A uma estreita relação entre a pedagogia adotada por Schon e os pressupostos epistemológicos de suas teses sobre formação de professores. Ele mesmo explicita essa relação, num texto intitulado “Formar professores como profissionais reflexivos”:

(...) o que está a acontecer na educação reflete o que está a acontecer noutras áreas: uma crise de confiança no conhecimento profissional, que despolitiza a busca de uma nova epistemologia da prática profissional. Na educação, esta crise centra-se num conflito entre o *saber escolar* e a *reflexão-na-ação dos professores e alunos*. Antes de me debruçar mais profundamente sobre esta idéia, é preciso dizer que ela nada tem de novo. Muito daquilo que acabei de referir pode ser encontrado nas obras de escritores como Leon Tolstoi, John Dewey, Alfred Schtz, Lev Vygotsky, Kurt Lewin, Jean Piaget, Ludwig Wittgenstein e David Hawkins, todos pertencendo, se bem que de formas diversas, a uma certa tradição do pensamento epistemológico e pedagógico. (...) O movimento crescente no sentido de uma prática reflexiva, cujas origens remontam a John Dewey, a Montessori, a Tolstoi, a Froebel, a Pestalozzi, e mesmo ao *Emílio* de Rosseau, encontra-se no centro de um conflito epistemológico. (Schön, 1997, p. 80 e 91)

Esse conflito entre o conhecimento escolar e a reflexão na ação é analisado por Schön tanto no que diz respeito à formação do educador como no que diz respeito às maneiras pelas quais a escola trabalha com o conhecimento que os alunos construíram em seu cotidiano não escolar.

Schön estabelece uma forte relação entre o conhecimento cotidiano que o aluno traz pra sala de aula e o conhecimento que o professor constrói ao dar atenção aos processos de conhecimento e de pensamento de seus alunos por meio da reflexão na ação.

A epistemologia e a pedagogia adotadas por Schön levam, portanto, assim como acontece com outros autores no campo da formação de professores, ao tema da alegada inadequação da universidade, tal como ela se encontra estruturada, no que diz respeito à tarefa de formar profissionais, entre eles os professores.

O professor reflexivo relativiza seus saberes, questionando-os sempre. Encontra-se numa busca constante de reformulação dos saberes através da reflexão sobre e na prática, o que aprimora a prática docente e ressignifica a identidade do professor. Para Nóvoa:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas, sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (1997, p.25).

A reflexividade crítica traz a idéia que o professor desenvolva a capacidade de reflexão sobre sua própria prática e viabilize a constante reformulação da identidade do professor, como profissional e como indivíduo. Entretanto, Nóvoa (1997), considera que é preciso um tempo para acomodar as mudanças e, por conseguinte, refazer a identidade.

Ao falar do termo identidade profissional, Silva (2000, p.38), contribui afirmando que a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada”.

Portanto, a vemos como um processo em andamento, em constante construção e reformulação.

Considera-se que os saberes profissionais adquiridos em curso de formação docente tem um valor imprescindível no cotidiano pedagógico, se bem articulados com as questões da prática, remetendo a possibilidade de criar, dramatizar e enfrentar novas situações que perpassam o cotidiano do professor.

A identidade do professor advém da significação social da profissão, da revisão das tradições, da reafirmação das práticas consagradas, do confronto das práticas consagradas com as novas práticas, do conflito entre teoria e prática, da construção de novas teorias. O professor que queremos formar deve estar inserido num ciclo de construção e reconstrução da identidade docente.

Para Nóvoa (1997, p. 27), ressignificar a identidade do professor significa entender que essa identidade é uma só, constituída pela identidade pessoal e pela identidade profissional. Esta união é indissociável, e desta indissociabilidade surge à identidade do professor, pois conforme mencionado, o professor é uma pessoa, e uma parte dessa pessoa é o professor.

Acrescido a isto, Masetto (2002) acredita que a docência no ensino superior exige competências próprias, as quais garantem a característica de profissionalismo e permitem a superação do ensinar “por boa vontade”, ou status garantido pelo título de “professor universitário”, ou até mesmo por “complementação salarial”. Para ele a concepção de competência que mais se enquadra nesta perspectiva é explicitada por Perrenoud e Thuerler, na obra *As competências para ensinar no século XXI*, a qual evidencia que:

... atualmente define-se uma competência como a aptidão para enfrentar um conjunto de situações análogas, mobilizando uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio (2002, p. 19).

Esta definição de competência aliada ao docente universitário necessário evidencia que este precisa cada vez mais desenvolver em si, enquanto profissional da educação, aspectos que deverão sempre embasar sua prática pedagógica, sendo eles: saberes, conhecimentos, valores, atitudes e habilidades.

Dentro deste enfoque é possível definir com Masetto (2002) algumas competências básicas que devem fazer parte da prática pedagógica do docentes universitário, sendo elas: competência em determinada área do conhecimento; domínio na área pedagógica; e exercer a dimensão política.

O domínio da área pedagógica, segundo Masetto(2000, p.20) é o ponto mais carente de nossos professores universitários, quando vamos falar em profissionalismo na docência.

Para ele, os profissionais do ensino superior precisam ter domínio desse quatro eixos: processo de ensino-aprendizagem; o professor como conceptor e gestor de currículo; a relação professor aluno e aluno-aluno no processo de aprendizagem e domínio da tecnologia educacional.

O primeiro eixo diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, o professor precisa compreender o que significa aprender, e aprender de maneira significativa, ter claro os princípios básicos da aprendizagem, valorizar as diferentes habilidades apresentadas pelos alunos e contribuir pra o desenvolvimento cognitivo dos alunos. O segundo eixo aborda o currículo e apresenta o professor como gestor, é importante que o docente “perceba que o currículo de formação de um profissional abrange o desenvolvimento da área cognitiva, também a aprendizagem de habilidades e ainda a valorização do conhecimento” (Masetto 2000, p.21). Aliado a esse desenvolvimento é possível buscar a interdisciplinaridade e conteúdos atuais e significativos.

O terceiro eixo apresenta a relação professor-aluno e aluno-aluno no processo de aprendizagem; o papel do docente para atuar no ensino superior precisa ser de um orientador, motivador e incentivador do desenvolvimento dos alunos. Uma relação de parceria em busca de uma independência e responsabilidade dos alunos é fundamental para o processo de aprendizagem e crescimento dos alunos.

O quarto eixo do processo de aprendizagem diz respeito ao domínio da tecnologia educacional, pode-se dizer que a mudança trazida pelo impacto da globalização exige do docente universitário, “a necessidade de ser eficiente e eficaz no processo de aprendizagem: queremos que nossos objetivos sejam atingidos da forma mais completa e adequada possível e, não podemos abrir mão da ajuda da tecnologia pertinente” (p.23). Ao usar os recursos tecnológicos e técnicas diversificadas no ensino superior o docente cria um clima propício a

aprendizagem que contribui para que o processo de ensino aprendizagem seja mais eficiente e eficaz.

Nessa perspectiva e diante das mudanças trazidas pela pós-modernidade, para constituir-se docente no mundo de hoje, o professor universitário precisa mudar seu papel de transmissor de conhecimentos para facilitador e gestor do conhecimento, a fim de participar de um processo de globalização na educação.

1.2 –PROFESSOR UNIVERSITÁRIO E AS NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO.

O mundo contemporâneo apresenta mudanças que afetam todos os setores da sociedade, inclusive a educação. Estas mudanças, irreversíveis, estão relacionadas ao desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), que instituem diferentes concepções de tempo e de espaço e possibilitam ao professor desenvolver novas práticas pedagógicas.

Diante dessas mudanças, faz-se necessário, que os docentes universitários, em primeiro lugar, adquiram fluência tecnológica – vinculada, principalmente, à reflexão e ao uso de ferramentas digitais (para a comunicação e interação) no âmbito educacional e à compreensão da lógica da hipertextualidade característica da Web.

No relatório Educação, um tesouro a descobrir, chama-se a atenção para o impacto que as TICs podem ter na renovação do Sistema Educativo, bem como para a resposta que devem dar aos múltiplos desafios das sociedades da Informação. Recomenda-se “ *que os sistemas educativos devam dar respostas aos múltiplos desafios das sociedades da informação, na*

perspectiva dum enriquecimento contínuo dos saberes e do exercício duma cidadania adaptada às exigências do nosso tempo.” (UNESCO, 1996, p.5ª)

Entende-se que o debate/reflexão em torno das TICs e da sua integração na educação deva situar-se no nível dos desafios que colocam à reorganização da escola.

Dessa forma, a escola se apresenta como um espaço para repercussões das TICs em relação aos conteúdos e a metodologia. As repercussões em relação aos conteúdos compreendem aspectos que vão desde disponibilizar aos alunos todo o tipo de conhecimentos relacionados com o programa, do acesso a fontes de informação diversificada, à atualização permanente dos conteúdos através do acesso ao estabelecimento de uma relação direta com os criadores do conhecimento (SILVA, 2002 p. 78).

As principais repercussões em relação à metodologia prendem-se com as possibilidades de se criarem metodologias singulares e variadas, adaptadas ao perfil de cada aluno e aos contextos de aprendizagem. Trata-se de aplicar uma pedagogia diferenciada, que segundo Silva,

Valoriza o método, o processo, o itinerário, o como, dando aos professores a possibilidade de ensinarem de outro modo, permitindo pensar um paradigma metodológico que rompa com o modelo da pedagogia tradicional...Ensinar de outro modo deve significar, necessariamente, ensinar a construir o saber, ensinar a pensar. (2002, 80)

Tais ideais lançam aos professores, um grande desafio: compreender que a chegada destas tecnologias permite passar de um modelo que privilegia a instrução, a transmissão e assimilação da informação, para um modelo que se baseia na construção de saberes, experimentações e interesses.

Pensar as TICs enquanto instrumento formador de sujeito no espaço escolar, depende, antes de tudo, de uma formação do professor, que o torne capacitado à mediar TICs, alunos, conhecimentos e realidade. Para Porto (2003), essa questão vai além da simples instrumentalização tecnológica do educador ou da escola, pois a autora afirma que o uso das

TICs como recurso de apoio ou ferramenta de auxílio, evidencia um ensino preocupado com a ilustração de suas proposições e não com o processo intermediado pelas tecnologias.

Assim, o uso das TICs na educação depende antes mesmo da sua existência na escola, da formação para lidar crítica e pedagogicamente com elas . É necessário que o professor conheça as tecnologias os “... *suportes mediáticos e todas as possibilidades educacionais e interativas das redes e espaços virtuais para melhor aproveitá-las nas variadas situações de aprendizagem e nas mais diferentes realidades educacionais*” (KENSKI, 2001, p.75).

Um docente que saiba trabalhar com as informações novas e/ou velhas, coletando-as através das diversas TICs disponíveis, de modo que consiga, juntamente com seu aluno, um momento de coleta e transformação de informações em conhecimentos, auxiliando-os nas aprendizagens.

Torna-se necessário aos professores adquirir novas competências e habilidades para que os alunos possam aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser – aprendizagens fundamentais apresentadas por Delors (1998).

Essas competências e habilidades estão, primordialmente, vinculadas às seguintes esferas: pedagógica (relacionados à utilização de recursos discursivos facilitadores da aprendizagem), gerencial (concernente aos procedimentos estruturais para o desenvolvimento de atividades educacionais) e técnica (ligada a transparência tecnológica do conjunto formado pelo sistema, software e interface selecionados).

O documento proposto por Delors afirma que a educação do homem do presente e do futuro deverá ser organizada em torno de quatro aprendizagens fundamentais, que são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser, dando assim resposta ao conjunto das suas missões.

Aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão. Giroletti (2004) aponta que no aprender a conhecer, a ênfase recai no domínio dos próprios instrumentos do

conhecimento, visto como “meio e finalidade da própria vida humana”. É meio porque o conhecimento, na nossa época tornou-se o principal fator produtivo e finalidade, porque o compreender, o conhecer e o descobrir tornam-se fontes inesgotáveis de prazer e de auto – realização.

Biasi (2003, p.52) ainda acrescenta “aprender a conhecer supõe, antes de tudo, aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento”.

Esse princípio projeta o professor como orientador construtivo e participativo. O professor como educador transcende a posição de instrutor e preocupa-se em ampliar caminhos para a emancipação dele mesmo e de seus alunos.

O princípio seguinte, Aprender a fazer, refere-se à formação profissional. Para Silva (2002, p.81), o desafio da formação profissional na atualidade está, segundo o documento, na ênfase à “competência individual”, um coquetel que mistura, em proporções variadas, a formação técnica atualizada com a capacidade de iniciativa e de comunicação, com a aptidão para o trabalho em equipe, com o gosto pelo risco e com a habilidade para gerir e resolver conflitos.

Nessa perspectiva, o docente universitário tem um grande trabalho a realizar que é proceder à mediação entre a informação e os alunos, no sentido de possibilitar-lhes, pelo desenvolvimento das reflexões adquirirem a sabedoria necessária à construção do humano. Aprender a viver juntos é um dos maiores desafios da educação, pois:

A educação tem por missão, por um lado, transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, por outro lado, levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta (DELORS, 1998, p.97).

Para que todos possam aprender a viver juntos, e aprender a viver com os outros, cabe a escola trabalhar para a mudança, transmitir conhecimentos sobre a diversidade humana e conscientizar sobre as interdependências entre todos os seres humanos.

Torna-se importante ao professor do século XXI, estar aberto ao diálogo, à troca de argumentos, desenvolverem programas onde haja o cooperativismo e acima de tudo ter um bom relacionamento com seus alunos.

O aprender a viver juntos deverá traduzir-se em maior capacidade de compreender o diferente, de argumentar, de dialogar, de negociar e participar de projetos comuns. (GIROLETTI, 2004, p.45)

Biasi (2003, p.56), apresenta o último princípio, Aprender a ser, e, enfatiza que a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa, espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade.

O desenvolvimento tem por objetivo a realização completa do homem, em toda a sua riqueza e na complexidade das suas expressões e dos seus compromissos: indivíduo, membro de uma família e de coletividade, cidadão e produtor, inventor de técnicas e criador de sonhos (DELORS, 1998, p.101).

O aprender a ser implica o auto-conhecimento, a autonomia do sujeito e seu espírito de iniciativa e de independência; reafirma o reconhecimento do outro; a diversidade de personalidades e a pluralidade de estilos, valores e idéias que fazem a riqueza do ser humano e beleza da humanidade.

Num mundo em que os sistemas educativos formais tendem a privilegiar o acesso ao conhecimento em detrimento de outras formas de aprendizagem, importa conceber a educação como um todo.

O mundo moderno exige dos sujeitos uma formação que envolva raciocínio lógico, criatividade, espírito de investigação, diálogo com os autores, construção de textos próprios, capacidade produtiva e vivência de cidadania plena. Implica, ainda, saber pensar e, ao mesmo tempo, a capacidade de dominar e renovar informação e de dividir o que fazer com ela. A

proposição é a união entre saber mudar, aprender para transformar, pesquisar para reconstruir, enfim, não se restringir a copiar e decorar.

No atual modelo de ensino, o professor ocupa o papel central, determinando, na maior parte das vezes, o ritmo de aprendizagem. Aproveitando melhor as novas tecnologias nas escolas, o papel do aluno será mais relevante, sendo possível uma aprendizagem mais pessoal e mais rica.

Dessa forma, preparar os professores para a mudança de cultura necessária, significa levá-los a conviver em ambientes onde isso possa estar ocorrendo e fazer com eles possam observar e refletir sobre o próprio processo de interação e de transformação. Ou seja, é preciso que os professores possam operar como observadores do próprio processo de capacitação e de sua re-organização estrutural. Criar estratégias e condições para que isso ocorra é fundamental para que mudanças aconteçam no fazer docente dos professores.

Qualquer melhoria ou inovação em educação passa necessariamente pela melhoria e inovação na formação de formadores. Novas perspectivas e novas competências têm de ser desenvolvidas, a proposta de uma formação reflexiva do professor que pesquisa e reflete sobre sua prática tem de ultrapassar o mero discurso retórico e alcançar um grau maior de sistematização e gerar conhecimento científico novo no campo da pedagogia. (NÓVOA, 1995).

Blandin fornece algumas pistas para a definição de competências necessárias ao professor na perspectiva de uma renovação da educação e da formação. Segundo ele, os profissionais da educação terão de desenvolver competências em quatro grandes áreas: cultura técnica, que significa o domínio de técnicas ligadas ao audiovisual e à informática; competências de comunicação, necessárias para a comunicação interpessoal e para trabalhar em equipes; capacidade de trabalhar com método, ou seja, capacidade de sistematizar e formalizar procedimentos e métodos e capacidade de capitalizar, isto é, apresentar seus

saberes e experiências de modo que outros possam aproveitá-los, e em retorno, saber aproveitar e adequar às suas necessidades o saber dos outros formadores. (1990:89)

A Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI: visão e ação da UNESCO defende a missão do Ensino Superior voltada para a formação de pessoas altamente qualificadas e cidadãos responsáveis, aprendizagem permanente, promoção, geração e difusão da pesquisa. Destaca a função ética da universidade, a necessidade de reforçar a cooperação da academia com o mundo do trabalho. O documento da UNESCO explicita, ainda, alguns aspectos a exigir mudanças essenciais, inovadoras, na educação superior: nos currículos, métodos pedagógicos, na formação contínua de professores, incluindo a formação pedagógica.

A Declaração é composta por dezessete artigos, que retratam as preocupações com o ensino superior e orientam para ações que devem ser efetivadas pelas Universidades para garantir a formação profissional e, também, para assegurar o seu compromisso com a sociedade (UNESCO/CRUB, 1998, p.20).

A primeira parte aborda as missões e funções da educação superior; na segunda parte, a declaração orienta para a formação de uma nova visão de educação superior; a terceira parte, da visão à ação, aponta de maneira resumida, para a avaliação da qualidade, o potencial e o desafio da tecnologia.

O artigo 9º do referido documento apresenta a necessidade de um novo paradigma da educação superior e apresenta algumas alternativas para a melhoria do trabalho e da formação docente.

Para alcançar metas, pode ser necessária a reforma de currículos, com a utilização de novos e apropriados métodos que permitam ir além do domínio cognitivo das disciplinas. Novas aproximações didáticas e pedagógicas devem ser acessíveis e promovidas a fim de facilitar a aquisição de conhecimentos práticos, competências e habilidades para a comunicação, análise criativa e crítica, a reflexão independente e o trabalho em equipe em contextos multiculturais, onde a criatividade também envolva a combinação entre o saber tradicional ou local e o conhecimento aplicado da ciência avançada e da tecnologia... Novos métodos pedagógicos também devem pressupor novos métodos didáticos, que precisam estar associados a novos métodos de exame que coloquem à prova não somente a memória, mas também as faculdades de compreensão, a habilidade para o trabalho prático e a criatividade. (Art. 9º, d, 10)

Parece importante reconhecer que o professor não mais representa o tradicional transmissor de informações e conhecimentos, ação quase em extinção em função da revolução tecnológica, mas assume uma nova postura, sendo uma ponte entre o conhecimento sistematizado, os saberes e a cultura onde acontece o ato educativo.

Na análise geral da Declaração feita por Torniziello (2001, p.37) fica evidente ser a principal missão da Universidade a de promover uma educação inovadora, voltada para a formação ética, para o pensamento crítico e a criatividade e para a autonomia intelectual, cujo acesso deve ser por mérito e não pelo favorecimento de elites. Enfatiza, ainda, que as decisões políticas devem ser tomadas, considerando-se os estudantes como o principal centro das preocupações.

O documento diz respeito ainda aos desafios das tecnologias da informação e da comunicação, apresenta-os como oportunidades de renovar os conteúdos, métodos de ensino e como forma de ampliar o acesso à educação superior.

A revolução tecnológica está produzindo “a fórceps” uma nova profissionalidade docente. Não há mais lugar para a clássica percepção do professor como principal fonte de informação... Manter esse paradigma é decretar a extinção dessa profissão, que facilmente e com vantagem, vê-se substituída pelos meios de comunicação e pelas mídias. (CUNHA, 2001, p.87)

Não se pode esquecer, que novas tecnologias e informações não tornam os docentes dispensáveis, mas modificam o papel destes em relação ao processo de aprendizagem, este é o desafio para o profissional do ensino superior.

Cabe aos professores, se quiserem participar deste processo de transformação social, a reestruturação da prática de ensino, implementada por uma reflexão crítica sobre o seu trabalho em sala de aula e em ambientes digitais. Um professor atualizado é aquele que tem olhos no futuro e a ação no presente, para não perder as possibilidades que o momento atual continuamente lhe apresenta. No entanto, isto não é algo que o sistema educacional possa obrigar os professores a fazerem. O uso das novas tecnologias ainda é uma opção, uma decisão do professor frente aos novos rumos do trabalho.

Torna-se essencial pensar uma educação superior capaz de formar pessoas preparadas para enfrentar o mundo em que vivemos, com todas as suas exigências e implicações, mas, principalmente, preparadas para se tornarem sujeitos de sua própria história e agentes de transformação na sociedade.

1.3. DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA : A REALIDADE NACIONAL

Diante do exposto, o docente universitário é hoje, posto em xeque, principalmente por sua condição de fragilidade em trabalhar com os desafios da contemporaneidade. Nesse sentido, Dourado e Oliveira trazem algumas contribuições afirmando:

A educação superior parece ser chamada a contribuir em duas tarefas que historicamente constituem funções básicas da Universidade: conhecimento e formação, ou melhor, produção do conhecimento e formação profissional. Essas duas áreas são consideradas, atualmente, fundamentais para a inserção de qualquer país no processo competitivo no mundo globalizado. (DOURADO E OLIVEIRA, 2001, p.12).

Um país para tornar sua economia competitiva, deve investir com eficiência e qualidade no seu bem econômico mais importante, o capital intelectual. Vive-se em uma sociedade marcada pela internacionalização produtiva, pelo aumento dos conhecimentos técnico-científico e pela necessidade da qualificação profissional.

O ser profissional – professor, hoje, exige muito além do que apenas o domínio do conteúdo específico a ser trabalhado, exige dos profissionais criatividade e inovação. (Malusá 2003, p.142)

Para que isso seja possível, o professor não pode se limitar apenas a trabalhar a reprodução de conceitos, mas é necessário que se parta em busca do novo . Essas mudanças são necessárias para que a Universidade cumpra a difícil tarefa de educar e preparar os indivíduos, para que possam compreender as mudanças econômicas e culturais pelas quais está passando e atuar de forma lúcida e responsável dentro desse novo contexto.

Além dos desafios impostos à Universidade pela nova ordem mundial, imposições específicas lhe são feitas pela Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Entre outros aspectos, destaca-se a responsabilidade social na formação e qualificação do cidadão, o desenvolvimento do conhecimento, da ciência e da tecnologia por meio da pesquisa e investigação científica e um sistema de avaliação, esse último como processo que validará e certificará a eficiência do ensino superior.

Em relação à docência universitária, determina em seu art. 66 que a preparação para o exercício do magistério superior será efetiva em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Esses fatores determinam que a docência no ensino superior tome novos rumos, pois,

A formação universitária, em qualquer área não pode ser confundida com transmissão de informações e técnicas, por mais novas e avançadas que sejam, nem com instrução ou simples profissionalização. Enquanto cada uma destas se refere a um aspecto, a um ângulo específico e parcial do mundo, da sociedade, do homem e de sua atividade profissional, a formação universitária inclui e ultrapassa todas elas, na medida em que se refere ao todo, ao homem como capaz de pensar, compreender e recriar a natureza, a sociedade e o próprio homem, isto é, a totalidade daquilo que é (COÊLHO, 1996, p. 35).

Essas constatações afirmam que, hoje, não basta dominar o conteúdo para ministrar aulas. Para haver aprendizagem, é necessário que o professor desenvolva um conjunto de capacidades que envolvem mais do que conhecimento técnico, incluindo o conjunto pedagógico. *“Discutir e aprender a dinamizar a sala de aula no Ensino Superior é despertar para a descoberta desta nova situação na docência”*. (MASETTO, 1999, p.28)

Na opinião de Pimenta (1999), é o momento de transformações das práticas docentes e, para que isso ocorra, há necessidade de valorizar o trabalho docente, dotando-o de perspectivas de análise que os ajudem a compreender os contextos histórico/social/cultural/organizacional onde desenvolvem suas atividades. Para que tais mudanças ocorram deve o professor repensar o currículo e a *“forma como ele se insere nesse contexto”*, como afirma Pimenta (1999, p. 29).

Deverão os professores, para inovar sua prática, analisar o currículo do curso no qual atuam, identificando as concepções que norteiam sua estrutura, repensá-lo de forma a adequá-lo à realidade presente, embora esta tarefa não seja fácil, pois o professor não traz, muitas vezes, em seus saberes de conhecimento, uma teoria social capaz de orientá-lo nessa análise.

Esse profissional,

É selecionado pelo comprovado domínio do conhecimento em uma área especializada e passa ao desempenho da docência, uma atividade para a qual, na maioria das vezes não foi preparado. Essa situação evidencia o desconhecimento acerca das especificidades do trabalho docente e a desvalorização do conhecimento pedagógico, idéias presentes explícita ou implicitamente nas instituições universitárias de modo geral. (BERBEL, 1994, p.137)

Percebe-se um grande dilema, as Instituições de Ensino Superior precisam de um profissional qualificado e competente, encontra-lo não é difícil, mas há um despreparo pedagógico por parte de muitos docentes que atuam no ensino superior.

Segundo Santos:

A universidade que se quer 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. (SANTOS, 1997, p. 223)

Nesse processo de transição terá a Universidade de reavaliar seu papel, iniciando reformas que se adequem às mudanças deste início de século. Dentre elas, a revisão das características e formação de seus docentes.

Observa-se que a ação docente universitária, hoje, ainda verifica-se a predominância do paradigma tradicional de ensino. O professor, com eloquência expõe o conteúdo e os alunos, em silêncio, copiam o conhecimento pronto e acabado. *“Uma triangulação “copie”, “decore” e “repita” tem sido a marca predominante apresentada no meio acadêmico”* (BEHRENS, 1998, p.82)

Masetto (1998) propõe a mudança de paradigma, substituindo a ênfase no ensino pela ênfase na aprendizagem. Neste novo modelo, a docência universitária se apoia em três pilares: primeiro, uma organização curricular aberta, flexível, atualizada, interdisciplinar, integrando teoria e prática; segundo, num corpo docente formado por professores pesquisadores e que desenvolvam uma formação contínua com relação à competência pedagógica e em terceiro uma metodologia redefinida a partir dos objetivos da aula, implantando um processo de avaliação que motive a aprendizagem.

Transformar a Universidade que se encontra na sua maioria, com práticas e culturas tradicionais e burocráticas, proporcionando-lhe um desenvolvimento cultural, científico e tecnológico que lhe assegure condições para fazer frente às exigências do mundo

contemporâneo, exigirá de todos os envolvidos um esforço coletivo. Dentre esses, destaca-se o professor, pois ele representa com seu conhecimento, seus valores, sua competência, o elemento essencial na construção dessa complexa tarefa.

Para Morosini (1999), as exigências impostas pelo contexto da realidade em que estamos inseridos definem novas questões a respeito do docente universitário. Em primeiro lugar, no contexto universitário, os docentes não são homogêneos. Egressos de formações diferenciadas, uns possuem formação didática, de acordo com seu curso de formação; outros como os que atuam na área de Direito, Medicina, Engenharia, possuem apenas experiência profissional; muitos, ainda, não possuem experiência alguma.

Até então, a seleção para a docência era feita pela competência técnica. *“Essa situação se fundamenta em uma crença inquestionável até bem pouco tempo, vivida tanto pela instituição que convidava o profissional a ser professor, quanto pela pessoa convidada ao aceitar o convite: quem sabe, automaticamente, sabe ensinar”* (MASETTO, 1998, p.11).

Em segundo lugar, afirma a autora que a concepção de docência universitária, com parâmetros bem claros, em relação ao plano de capacitação da área de conhecimento, embora não claro em relação à didática, está sofrendo alterações. Um profissional com um desempenho docente de excelência, competente, competitivo, com maior nível de escolarização e de melhor qualidade, que saiba utilizar-se de tecnologias de transformação, de redes acadêmicas nacionais e internacionais, com domínio do conhecimento contemporâneo, constitui hoje, o parâmetro fundamental para o desempenho da docência universitária.

Autores como Malusá e Feltran (2003), Masetto (2000) e Pimenta (1999), Demo (1996) manifestam-se em relação ao trabalho do professor universitário para atender às exigências atuais no ensino superior.

Entre eles Demo (1996) afirma que a sociedade deste novo século vai exigir do professor universitário, além do domínio do conhecimento técnico, um profissional orientador

do trabalho conjunto, coletivo e individual de todos. Enfim, um professor capaz de construir o conhecimento junto aos alunos.

Já para Behrens (1998) o objetivo do professor universitário não deve se restringir apenas à formação de um profissional competente em sua área de conhecimento, mas deve encaminhar os acadêmicos para a construção de conhecimentos que os possibilitem a transformar a sociedade como homens e cidadãos.

Segundo Shulman (1986), o professor universitário, além do conhecimento técnico, deve possuir conhecimento pedagógico do conteúdo a ser ensinado, para que possa transformar um conteúdo específico em aprendizagem.

De acordo com Masetto (1998) a formação de profissionais para a contemporaneidade busca um docente que, além do conhecimento específico de sua área, apresente domínio na área pedagógica, bem como conhecimento da tecnologia educacional. Deve possuir habilidades, atitudes e valores, com uma visão de homem, de mundo, de sociedade e de educação, para que possa realizar suas ações conscientemente.

Demo (1996) traz contribuições significativas para essas mudanças, define o “aprender a aprender” como fio condutor para essas mudanças.

Portanto, na formação de um profissional que atenda às exigências da “sociedade do conhecimento”, o professor universitário terá de ter, além dos conhecimentos seguros, profundos e atualizados sobre a matéria que trabalha, da tecnologia educacional, conhecimentos pedagógicos que lhe permitam conduzir com segurança o processo de aprendizagem. Que seja capaz de *“instigar produções criativas alicerçadas em metodologias inovadoras que objetivam a busca da competência e, principalmente, a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos que se engajarem no processo educativo”* (BEHRENS, 1998, p.88).

No entanto, verifica-se que muito ainda precisa ser feito para que a universidade cumpra integralmente as exigências que lhe são impostas pela contemporaneidade. Ainda em muitas delas a racionalidade técnica, que considera o professor como aplicador de técnicas, continua predominando de forma soberana; os docentes, instrumento importante nesta complexa tarefa, reagem à mudança, especialmente na avaliação, por não reconhecerem sua necessidade, certos que estão de sua concepção de qualidade de ensino; a competência do professor é medida pelos conhecimentos que possui em relação à disciplina, pela capacidade de explicar com clareza e ordem os conteúdos, de avaliar com rigor a aquisição de conhecimentos pelos alunos.

Em relação à Universidade, é necessário investir na capacitação e atualização continuada de seus recursos humanos, para que juntos, possam atingir com sucesso os objetivos difundidos pela nova realidade educacional.

A eficiência do ensino superior tornou-se uma meta a ser alcançada por todas as universidades, não só pela sua responsabilidade social na formação de cidadãos e profissionais à altura das novas exigências, mas do sistema de avaliação definido pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que verifica este aspecto por meio de instrumentos, como os processos de reconhecimento, avaliação de condição de oferta de cursos e de padrões de qualidade estabelecidos por comissões de especialistas, na área de conhecimento de cada curso. Para Fávero,

Para se garantir a boa qualidade do ensino nas instituições universitárias, além de oferecer salários dignos, é fundamental recuperar as reais condições de trabalho, inclusive em termos de instalações, bibliotecas, laboratórios, etc. concretamente, é necessário que haja, além de um salário básico que possibilite ao docente efetiva dedicação às atividades acadêmicas, verbas orçamentárias suficientes para a instalação e manutenção física da estrutura universitária, ou seja, para o desenvolvimento e manutenção das atividades de ensino, pesquisa e extensão. (1993, p.59)

Ainda,

Se examine concretamente quais são as saídas em face das dificuldades e dos problemas existentes. Exige que se questione de forma conseqüente e não apenas em termos de discursos (...) procurando alternativas, estabelecendo prioridades em uma política de ensino, pesquisa e extensão voltados para a realidade nacional, regional e local. (p. 60)

A tarefa da universidade é difícil e complexa e vai exigir de todos um esforço muito grande, principalmente dos docentes, pois a eles caberá a superação do conhecimento rotineiro e convencional meramente guiado pela limitada racionalidade técnica, ainda dominante nas aulas universitárias.

1.4. – DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E EXIGÊNCIAS DA CONTEMPORANEIDADE

No Brasil, vivencia-se um período de diversas alterações no sistema de ensino superior, as exigências do mundo moderno impulsionam um redimensionamento da ação docente para atender as necessidades da sociedade no século XXI, sociedade que vem sendo caracterizada por Drucker (1989), Toffer (1995) e Santos (1997) como a “sociedade da informação”.

As aceleradas e profundas transformações, pelas quais a sociedade contemporânea vem passando, influenciam sobremaneira o futuro da universidade que se vê, cada dia mais, a necessidade de repensar suas funções, caso contrário, como diz GOERGEN (1999, p.15), “*o atual modelo de universidade não sobreviverá pelo fato de corresponder a uma realidade que está sendo ultrapassada*”.

Exige-se que a universidade não seja mais a “transmissora de informações”, mas que ensine como usa-las, como trabalha-las, organiza-las, seleciona-las, transformando-as em conhecimento.

Desenha-se assim, de acordo com Silva, um novo perfil do profissional a ser formado:

“que tenha visão globalizada dos problemas, sendo criativo na busca de solução dos mesmos; que tenha capacidade de adaptação a novas situações; que busque informações através da pesquisa; relacione-se cooperativamente com profissionais de outras áreas do saber; tenha domínio de informática e de línguas estrangeiras, entre outros. Nesta perspectiva, torna-se necessário que os currículos sejam reformulados e que novos métodos didático-pedagógicos coloquem à prova habilidades e competências para a compreensão, a reflexão, a comunicação, análise criativa e crítica e o trabalho em grupo” (2003, p.23).

Com essa dimensão, os professores já não poderão oferecer a seus alunos a mesma prática pedagógica que foi oferecida a eles em sua formação. As inovações e mudanças afetam toda a comunidade, até mesmo, e em especial, o meio acadêmico. Segundo Nóvoa (1992, p.29): “ *A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrando no dia-a-dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais*”.

Behrens (2000, p.65) aponta que a comunidade política brasileira vem se manifestando sobre a necessidade de revalorização do magistério e de sua formação contínua. Acredita-se que os desafios na busca da profissionalização do professor passam pela qualificação pedagógica. Essa qualificação leva em conta alguns pressupostos apresentados por Behrens (2000, p. 66 e 67). O primeiro diz respeito ao professor, precisa ser crítico, reflexivo, pesquisador, criativo, inovador, questionador, articulador, interdisciplinar e saber praticar efetivamente as teorias que propõe a seus alunos; o segundo diz respeito ao aluno, esse precisa ser pesquisador por excelência, curioso academicamente, criativo e reflexivo. O aluno, profissional do futuro, precisa ter competência para ser autônomo na produção de conhecimentos, saber criar seus projetos, ser ativo e envolvente; o terceiro pressuposto é direcionado a metodologia, ou seja, a opção metodológica, que sejam calcadas na criatividade, aliada ao ensino com pesquisa e alicerçada numa tecnologia inovadora, propondo desafios e ações diferenciadas como saber pensar e aprender a aprender.

Torna-se necessário ao professor pensar uma nova forma de ensinar e aprender que inclua a ousadia de “*innovar as práticas de sala de aula, de trilhar caminhos inseguros,*

expondo-se e correndo riscos, não se apegando ao poder docente, com medo de dividi-lo com os alunos e também de desvencilhar-se da racionalidade única”, pondo em ação outras habilidades que não apenas as cognitivas. Faz-se necessário, ainda, que os professores passem a pensar-se como *“participantes do desvelamento do mundo e da construção de regras para viver com mais sabedoria e prazer”* (CASTANHO, 2000, 87).

Entretanto de acordo com Zeichner apud GERALDI, MESSIAS E GUERRA (1998, p.249)

A constituição de uma nova prática vai sempre exigir uma reflexão sobre a experiência de vida escolar do professor, sobre suas crenças, posições, valores, imagens e juízos pessoais; a formação docente é um processo que se dá durante toda a carreira docente e se inicia muito antes da chamada formação inicial, através da experiência de vida; cada professor é responsável pelo seu próprio desenvolvimento; é importante que o processo de reflexão ocorra em grupo, para que se estabeleça a relação dialógica; a reflexão parte da e é alimentada pela contextualização sociopolítica e cultural

Essa constatação auxilia na assunção de que é premente *“estimular os professores utilizarem o seu próprio ensino como forma de investigação destinada à mudança das práticas”* (ZEICHNER, 1992, p.126). Essa idéia é complementada e corroborada no trecho seguinte:

os formadores de professores tem a obrigação de ajudar os futuros professores a interiorizarem, durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de a melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional. (1992, p.128)

Assim sendo, na preparação desse docente é essencial um trabalho de reflexão, conduzindo-o a repensar o processo de ensino, do qual faz parte, dentro da própria escola. De acordo com Corrêa (2003, p.68), *“na formação deve-se levar em conta a realidade que o professor trabalha, suas expectativas e dificuldades, encarando a tecnologia como um meio de ajudar o professor a solucionar os seus problemas de aprendizagem”*.

Pachane (2003, p. 86), acrescenta que o professor universitário deve ser capacitado para exercer a docência e para realizar atividades de pesquisa.

Portanto, para ensinar, o professor precisa pesquisar, ou seja, gerar conhecimento. Demo (1996, p.128) afirma que a pesquisa funda o ensino, *“quem pesquisa tem o que ensinar porque ensina a produzir, não a copiar”*.

O professor é um pesquisador quando assume uma postura reflexiva e investigativa ao observar o objeto de seu trabalho, a relação do processo ensino aprendizagem, refletindo e produzindo conhecimentos. Assim, enfatiza-se a pesquisa como princípio educativo na formação do professor-pesquisador e como atividade acadêmico-científica na produção de conhecimento na área da Educação. (Coutinho, 2002, p.8)

Alem desses aspectos apresentados, hoje, como aponta Cunha (1998, p.97-99), há necessidade de que o professor respeite e valorize o conhecimento que o aluno traz, entenda o erro como parte integrante do processo de aprender, resgate o prazer do aprender, busque envolver o aluno na produção do conhecimento e na elaboração de trabalhos coletivos, desenvolva seu trabalho a partir da integração entre ensino-pesquisa e da relação teoria-prática, buscando implementar a reflexão e discussão de problemas reais, entenda que os conhecimentos produzidos são apenas sínteses provisórias e não a verdade definitiva sobre os fatos, ajude a promover a interdisciplinaridade, ou em suas palavras *“que cada ciência para se configurar como significativa, tem de se deixar penetrar por outras áreas e formas de conhecimento”*, e busque novas formas de organizar seu ensino.

A autora enfatiza ainda, a necessidade de que o professor promova a vinculação dos conteúdos acadêmicos com o contexto histórico-político-social mais amplo, possua conhecimento da história de sua área específica, sabendo identificar motivações e interesses que foram definidores do conhecimento através dos tempos; e que promova a interpretação

dos fatos da atualidade ligando-os ao seu campo científico e aos compromissos com a cidadania.

Para melhorar o ensino, o maior desafio é o compromisso dos educadores com uma visão de mundo e competências capazes de colocarem os seus conhecimentos e sua prática a serviço da transformação da sociedade através dos ensinamentos de seus alunos.

Corrêa (2003, p.70), diz que, sendo que a educação depende, em grande parte, de seus educadores, o seu poder de decisão deveria ser maior pela sua prática e poder criativo. No entanto a burocracia ainda dificulta em termos de uma participação maior dos professores. Continua dizendo, que o ensino perde com isso, porque de modo geral, o educador é quem favorece ou entrava o desenvolvimento da ação educativa.

Segundo SCHÖN (in PIMENTA, 2002), os professores devem ter sua formação não mais nos moldes de um currículo normativo, o qual apresenta, primeiramente, a ciência para, posteriormente, detalhar sua aplicação. Tal formação, segundo o autor, não contribui, tampouco articula teorias e práticas. Para ele, a reflexão é preponderante nesse processo, pois, refletindo sua experiência, o professor otimiza a reflexão na ação, ato que propiciaria mudanças em suas práticas docentes, que deixariam de ser mecânicas e reprodutivas para serem pensadas e repensadas.

Mais do que criar novos espaços de formação faz-se necessário um repensar no papel político e pedagógico do professor, repensar este que, pelas colocações feitas, em momento algum foi feito em nossa história da educação brasileira. Formar professores precisa deixar de ser sinônimo de formar reprodutores. *“O modelo de formação proposto baseia-se numa reflexão do professorado sobre a sua prática docente, que lhe permite repensar a sua teoria implícita do ensino, os seus esquemas básicos de funcionamento e as próprias atitudes”* (MEC, 1989, P. 106 in NÓVOA).

É preciso que os profissionais da educação e os formadores desses profissionais compreendam que a educação é um processo de humanização. Estamos todos juntos nesse barco e nós, professores, precisamos tomar o leme desse barco, a fim de termos uma direção segura e seguirmos rumo à educação de qualidade que almejamos. (BRANDÃO citado por GADOTTI, 1994)

Daí a importância da capacitação dos educadores, para que sejam mais participantes do processo de ensino e deixem de ter uma ação pobre de reflexão e de questionamento, falhando na formação consciente, crítica e participativa do aluno.

Exige-se um docente com novo perfil. Um perfil que passa, necessariamente, pela formação científica do professor na sua área de conhecimento, preferentemente no nível de mestrado e doutorado, pelo conhecimento do complexo processo histórico de constituição de sua área, pela compreensão ampla e crítica dos métodos que produziram o conhecimento acumulado naquela especificidade, de modo a iniciar todo aluno aos fundamentos e aos métodos que produziram e produzem aquela ciência.

Os valores éticos e de cidadania igualmente devem compor o perfil do docente do ensino superior. Este entendimento pressupõe que o ato de ensinar e o compromisso educacional estão muito além do aspecto meramente profissional e que o papel das instituições formadoras não se restringe ao treinamento de recursos humanos.

É possível concluir, pois, que as características necessárias aos professores universitários extrapolam – e muito – os limites do conhecimento aprofundado da matéria e a aquisição de habilidades necessárias à pesquisa, levando-nos a argumentar em favor da formação pedagógica do professor universitário. Com a devida cautela, pode-se até sugerir que, em permanecendo o processo de mudanças na educação superior na mesma intensidade com que vem se apresentando nas últimas décadas, a formação pedagógica dos professores

universitários poderá, muito brevemente, constituir-se como critério obrigatório para o ingresso no magistério superior, seguindo-se ao que ocorreu historicamente com a formação dos professores para o ensino fundamental e médio (Marcelo García, 1999).

A esses aspectos, acrescentam-se, as novas exigências do mundo contemporâneo marcado pelas mudanças introduzidas pelo desenvolvimento tecnológico, mudanças que trazem a necessidade de uma formação específica para o exercício da docência na universidade.

Nesse capítulo, analisou-se a docência na contemporaneidade a partir da identidade do professor, buscando conhecer as influências das novas tecnologias na formação docente e confirmando a realidade atual. Acredita-se ser relevante as abordagens feitas ao longo do capítulo, pois vem contribuir para o desenvolvimento e aprimoramento da formação docente. Dessa forma, tornou-se útil entender as mudanças ocorridas na docência universitária a partir da globalização, para compreender os problemas que hoje se encontram na formação docente.

No capítulo seguinte, busca-se refletir sobre as legislações brasileiras, voltadas para a formação do docente universitário, visando perceber se as mesmas contemplam as exigências do profissional – professor frente ao mundo contemporâneo.

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: O QUE DIZIA E O QUE DIZ A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Apresentou-se, no capítulo anterior, algumas mudanças pelas quais o professor universitário vem passando, tentando perceber se a formação do professor universitário, sua identidade, possibilitam a construção de uma competência necessária para o exercício de sua prática. Buscou-se mostrar o impacto da nova revolução tecnológica sobre a formação dos profissionais, situando o professor no mundo contemporâneo, mostrando que a única forma de propiciar mudanças é a partir da reflexão sobre a prática pedagógica.

Busca-se nesse segundo momento recuperar alguns dados na perspectiva de detectar elementos capazes de revelar se as legislações brasileiras voltadas para a formação do docente universitário, contemplam as exigências do mundo contemporâneo. Com o objetivo de compreender esses dados, far-se-á inicialmente um breve histórico da docência universitária no Brasil a partir dos estudos de Pachane (2003), Marafon (2001), Goergen (2000), Sucupira (1980), na seqüência uma análise da legislação brasileira a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação e num terceiro momento voltar-se-á o olhar para a docência e as exigências da contemporaneidade.

2.1 – DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO

Refletir acerca da formação atual de nossos professores requer que vislumbremos primeiramente o contexto histórico da formação destes no Brasil. Conhecemos, através da história, o processo de aculturação indígena sofrido no Brasil-

colônia, bem como a instalação da Companhia de Jesus, representada pelos jesuítas, e que se fez a responsável por catequizar os índios. “Somente pela aculturação sistemática e intensiva do elemento indígena aos valores espirituais e morais da civilização ocidental e cristã é que a colonização portuguesa poderia lançar raízes definitivas (...) (MATTOS, 1958)

Até 1.808 (chegada da família real ao Brasil), os brasileiros faziam seus estudos superiores na Europa, principalmente em Coimbra, Portugal.

Com a vinda de D. João VI para a Colônia, é instituído aqui o chamado ensino superior. Nasceram às aulas régias, os cursos, as academias, em respeito às necessidades militares na Colônia, conseqüência da instalação da Corte no Rio de Janeiro (LUCKESI, 2003, p.34).

Nesse período, foram criados cursos voltados para a formação de burocratas e de profissionais liberais (Direito, Medicina, Farmácia e Engenharia), necessários ao Estado, seguindo o modelo da Universidade de Coimbra, iniciando-se, também, as tentativas de reuni-los em uma universidade (RIBEIRO, 1982).

A partir de 1930 inicia-se o esforço de arrumação e transformação do ensino superior no Brasil. O ajuntamento de três ou mais faculdades podia legalmente chamar-se de universidade. È nesses termos que se fundam as Universidades de Minas Gerais e a Universidade de São Paulo. (FILHO, 1978, p.196).

Os professores das primeiras escolas superiores brasileiras foram inicialmente trazidos de universidades européias, mas, com a expansão dos cursos superiores, o corpo docente precisou ser ampliado e passou a ser procurado entre profissionais renomados, com sucesso em suas atividades profissionais.

Como nos informa Masetto (1998, p.11), os professores, em sua maioria eram convidados e sua tarefa era a de ensinar seus alunos, geralmente provenientes da elite, a serem

tão bons profissionais quanto eles. Acreditava-se que quem soubesse, saberia automaticamente ensinar, não havendo preocupações mais profundas com a necessidade do preparo pedagógico do professor para ministrar esse ensino.

Segundo Pachane (2003, p. 36) a concepção de ensino superior, o paradigma científico no qual se inseria a universidade e a concepção de educação de adultos então vigentes, também contribuiu para que a crença da não necessidade de formação específica para professores fosse reforçada.

Pressupunha-se, como menciona Gil (1990, p.15), que os adultos já estariam motivados à realização das atividades acadêmicas, que teriam estratégias desenvolvidas de auto-didatismo e, por essa razão, não haveria necessidade de uma preocupação mais acentuada do professor com a aprendizagem do aluno. Assim, reforçava-se a idéia de que bastava ao professor oferecer o conteúdo (ensino), e a aprendizagem se concretizaria de acordo com o desempenho do estudante. Além disso, o ensino universitário estava voltado a uma elite que, como considera o autor, de uma maneira ou outra, conseguiria superar as limitações do ensino oferecido e obter resultados satisfatórios ao final de seus estudos.

No entanto, o interesse pela melhoria da qualidade docente não era de todo inexistente. Rui Barbosa, num balanço da educação imperial, criticava a situação em que se encontrava o ensino superior brasileiro, especialmente no que diz respeito ao curso de direito. Em seu Parecer, datado de 1.882, mencionava que havia necessidade de “uma reforma completa dos métodos e dos mestres” (RIBEIRO JÚNIOR, 2001, p.29).

A preocupação com a necessidade da formação do professor universitário em nível de pós-graduação pode ser encontrada em documentos que datam da década de 1930 (BERBEL, 1994, p.22; MARAFON, 20001, p.19). No entanto, foi somente a partir da década de 1950 que cursos desta natureza começaram a ser ofertados de modo mais sistemático, obedecendo a padrões mais rigorosos.

A idéia de doutorado, distinguindo-se dos cursos de bacharelado, cujo objetivo específico deveria voltar-se à formação de práticos, foi apresentada inicialmente por Francisco Campos, ministro da Educação e Saúde Pública do Governo Provisório, em 1931. Na exposição de motivos de dois Decretos elaborados para regulamentar o ensino superior no Brasil, o ministro argumentava que o doutorado deveria visar especialmente à formação de futuros professores, sendo imprescindível abrir a estes os estudos da alta cultura, formação dispensável àqueles voltados apenas à prática das profissões, como por exemplo, o direito. (SUCUPIRA, 1980, p.3).

O Período da República Populista (1945/1964) foi rico em mudanças no ensino superior, sendo marcado pelo aumento quantitativo das instituições de ensino superior no país e pela criação das cidades universitárias, seguindo o modelo dos *campi* norte-americanos. A modernização do ensino superior ocorrida nesse período correspondia às exigências da ideologia nacionalista que propugnava a realização de pesquisas e estudos que o desenvolvimento do país exigia. (MARAFON, 2001, p.29-30).

Essa tendência foi acentuada na década de 1960, tendo em vista a necessidade urgente de estudos pós-graduados no país, tanto para o treinamento do especialista altamente qualificado como para que a universidade brasileira conquistasse, através da pós-graduação, um caráter verdadeiramente universitário, transformando-se em centro criador de ciência e cultura, além de sua função formadora de professores.

De acordo com o Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, elaborado em 1969:

No que concerne à Universidade Brasileira, os cursos de pós-graduação, em funcionamento regular, quase não existem. Daí a urgência de se promover, a implantação sistemática dos cursos pós-graduados a fim de que possamos formar nossos próprios cientistas, professores, bem como tecnólogos de alto padrão. (RELATÓRIO GTRU, 1969)

A expansão da indústria brasileira requeria número crescente de professores criadores, capazes de desenvolver novas técnicas e processos e os ensinamentos oferecidos pelos programas de graduação então existentes não atendiam a essa demanda.

Com salienta Pachane (2003, p.40), nessa época, a política educacional do Estado buscava a criação rápida de uma competente massa de pesquisadores e uma sólida estrutura de investigação científica e tecnológica que alavancassem o desenvolvimento industrial e ampliassem a base de consumo qualificado.

Coube às instituições universitárias grande parte da responsabilidade pelo desenvolvimento do país. Conseqüentemente, a exigência de qualificação dos professores se alterou, havendo necessidade cada vez maior de especialização acadêmica, o que seria obtido através de uma ampliação dos programas de mestrado e doutorado.

A partir da década de 1970, época marcada pela rápida expansão do ensino superior brasileiro, observou-se um grande avanço quantitativo nas ações voltadas para a formação de professores universitários. No entanto, como ressalta Berbel (1994, p.21), este processo ainda não pode ser considerado satisfatório em termos da preparação destes profissionais no que diz respeito à docência.

De acordo com Marafon (2001, p. 36) a Lei 5.540/68, que reforma o ensino superior, trouxe modificações da estrutura interna das universidades pra produzir a expansão necessária com um mínimo de custos. Ao lado da departamentalização, da matrícula por disciplina e da implantação do ciclo básico, ocorreu a institucionalização da pós-graduação e, pela primeira vez a legislação brasileira estabeleceu a indissociabilidade entre ensino e pesquisa.

A Lei, em seu artigo 1º, declarava que “*o ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das Ciências, Letras e Artes, e a formação em nível universitário*”. Assim, por determinação da lei, o Ensino Superior no Brasil passaria a englobar as funções consideradas essenciais para o desenvolvimento da universidade moderna.

Nesse contexto, a pós-graduação passava a ser definitivamente entendida como a condição básica para transformar a universidade em centro criador de ciência, de cultura e de novas técnicas. Cabia a ela, além do desenvolvimento da pesquisa, formar os quadros para o magistério superior e criar as mais altas formas de cultura universitária. (SUCUPIRA, 1980, p.15)

Ocorre, então, uma mudança na identidade universitária brasileira. Ela não deixa de ser instituição de ensino, mas os recursos governamentais passam a priorizar a pesquisa e a pós-graduação. Pachane (2003, p.41), afirma que a após a aprovação da Lei 5540/68, como resultado do acordo MEC/USAID, a universidade vai se configurando como universidade da produção da ciência, de cultura e de tecnologia, dando novo significado ao ensino. Segundo Dias Sobrinho;

Havia um modelo a ser superado pelas grandes universidades: o das instituições dedicadas basicamente à transmissão de conhecimentos e habilidades tradicionais. Havia um modelo a ser produzido: uma instituição capaz de preservar e criticar os conhecimentos historicamente acumulados, mas também preparada para a produção da ciência, das artes, da tecnologia, da cultura humana em geral, capaz de alargar as fronteiras estabelecidas, criar as interfaces e por em diálogos inusitados diferentes campos e áreas. As universidades deveriam formar pessoas não só para a difusão do conhecimento, mas também para a crítica e para a criação do novo (...). (1994, p.133)

Para Pimenta e Anastasiou (2002, p.151), fica assim estabelecida uma forma de relação em parceria de professores e alunos na direção da construção do conhecimento. Não prevalece tanto a figura do professor transmissor, sendo entendido que o professor não existe para o aluno, mas ambos para a ciência.

Segundo a Lei nº. 5.540/68: “o ensino superior indissociável da pesquisa será ministrado em universidades, e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado”. (Artigo 2º).

Quanto à pós-graduação, no artigo 24º da referida Lei, fica definido:

“O Conselho Federal de Educação conceituará os cursos de pós-graduação e baixará normas gerais para sua organização, dependendo sua validade, no território nacional, de estudos neles realizados terem os cursos respectivos, credenciados por aquele órgão”.

Assim, pela primeira vez, a legislação brasileira estabelece a indissociação entre o ensino e a pesquisa e institui a pós-graduação no sistema de ensino.

Segundo Marafon (2001, p.72), a formação de professores universitários é uma preocupação presente desde o I Plano Nacional de Pós-Graduação. O PNPG, elaborado no MEC em 1974, propõe-se como referência para as medidas a serem tomadas em todos os níveis institucionais de coordenação, planejamento, execução e normalização das atividades de pós-graduação, durante 5 (cinco) anos, a partir de 1975.

No que se refere à universidade e à pós-graduação o documento propõe o seguinte:

“o objetivo fundamental do Plano Nacional de Pós-Graduação é transformar as universidades em verdadeiros centros de atividades criativas permanentes, o que será alcançado na medida em que o sistema de pós-graduação exerça efetivamente suas funções formativas e pratique um trabalho constante de investigação e análise em todos os *campos e* temas do conhecimento humano e da cultura brasileira” Na mesma página o documento estabelece o que se segue:

... cabe particularmente à pós-graduação:

- formar professores para o magistério universitário, a fim de atender à expansão quantitativa deste ensino e à elevação da sua qualidade;
- formar pesquisadores para o trabalho científico, a fim de possibilitar a formação de núcleos e centros, atendendo às necessidades setoriais e regionais da sociedade;
- preparar profissionais de nível elevado, em função da demanda do mercado de trabalho nas instituições privadas e públicas” (I PNPG: 17).

As agências governamentais de fomento o BNDE (Banco Nacional de Desenvolvimento), CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior),

CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) e FINEP (Financiadora de Estudos e Projetos) enviavam recursos e induziam diretamente os programas de pós-graduação e pesquisa que gozavam de autonomia em relação à reitoria e mesmo aos departamentos. Reações surgiram no interior das universidades, mas a atitude político-ideológica dos governos militares não permitiu que tivessem continuidade.

Quanto à alternativa de formação pedagógica, ou seja, aos serviços de apoio pedagógico, pode-se dizer que estes surgiram na década de 70. Berbel (1994, p.54) esclarece:

O primeiro órgão de que se tem registro, criado em instituição de ensino superior, no Brasil, para oferecer assessoramento pedagógico ao professor, em serviço, foi o Laboratório de Ensino Superior da Faculdade de Educação da UFRGS, criado em 1971.

Em 1977 a CAPES instituiu o Programa de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino Superior o PADES, que incentivava e apoiava serviços e atividades voltadas ao desenvolvimento de docentes do ensino superior.

Também se encontra na história da universidade, a Universidade de Apoio Pedagógico (UAP), institucionalizada por convênio, com o então “Programa de Desenvolvimento das Ciências Agrárias”, na década de 1970. Esse trabalho permanece na memória dos professores da área como um ponto positivo daquela época. Em 1982, sem sustentação financeira e com o término do convênio, a UAP teve suas atividades também extintas.

No ano de 1988, com a promulgação da Nova Constituição Brasileira, começam as discussões à cerca dos novos rumos, como em todos os setores governamentais, da educação que, por sua vez, se firmaria com a reestruturação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação que vinha desde 1971. O que esta nova Constituição promulgou para a educação e mais especificamente para a formação de professores, esclarece, em seu Art. 206 – V: “valorização dos profissionais do ensino, garantindo na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso

público de provas e títulos, assegurando regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União”.

A Constituição Federal de 1988 privilegia a figura universidade por meio de um artigo próprio: o 207. Ao tratar da definição de universidade, o artigo 207 não pede que o ensino se isole na graduação ou que a pesquisa seja propriedade privada da pós-graduação. A pesquisa, o ensino e a extensão são indissociáveis na universidade e, por isso mesmo, as três funções são institucionais no seu todo e, como funções permanentes, devem estar presentes no conjunto universitário.

Marafon (2001, p. 76) afirma que a indissolubilidade entre ensino, pesquisa e extensão aponta para outra identidade, para a universidade que não deve ser somente do ensino e nem da pesquisa dele desvinculada.

O princípio da indissociação entre ensino, pesquisa e extensão na universidade brasileira é garantido pela Constituição de 1988. Foi na segunda metade da década de 80, no contexto dos movimentos e debates da Assembléia Nacional Constituinte que se confrontaram projetos de reformulação da educação superior agravando a crise de identidade da universidade, e conseqüentemente, da pós-graduação. (BERBEL, 1994, p. 92)

A Reforma Universitária contempla a associação entre ensino e pesquisa e a organização da pós-graduação em cursos de mestrado e doutorado.

A pós-graduação como sistema de ensino estrutura-se e desenvolve-se na universidade após a reforma universitária de 68. Foi implementada na década de 70 baseando-se em interesses político-econômicos, na busca de qualificação de profissionais, tanto para o ensino superior em expansão, quanto para o mercado de trabalho nas instituições privadas e públicas. Aos poucos, o governo, MEC/CAPES

procura direcionar o sistema de pós-graduação para a produção científica e acadêmica, bem como sua integração com o setor produtivo.

De acordo CANDAU (1987), na primeira metade dos anos 80 a tônica de discussões e debates da quase totalidade da literatura que focaliza a questão do papel do professor residia na a discussão sobre as relações entre competência técnica e compromisso político do educador. O termo *educador* passou a ser recorrente como forma de legitimar a ênfase no papel crítico que o professor necessitava assumir.

A partir dessa perspectiva crítica que impregnou as discussões sobre o magistério nos anos 80, nos anos 90 houve uma intensa divulgação de produções científicas sobre a temática do professorado nos termos da reflexividade, que passaram a circular no meio acadêmico brasileiro, principalmente as que abordam a questão da pesquisa, com ênfase no papel reflexivo que o professor deveria assumir frente a sua própria prática, com destaque para suas histórias pessoais de profissionalização.

O ser professor não resume em si apenas o docente capaz do ensino, mas inclui o pesquisador dotado de condições para promover investigações e para absorver resultados da pesquisa. Por sua vez, o ser pesquisador não é suficiente para ser docente. A formação didático-pedagógica é necessária para a formação de gerações de estudantes qualificados, muitos dos quais voltados para as licenciaturas responsáveis pela formação de outros docentes para atuar na educação básica. Por isso, essa relação deve consistir num círculo virtuoso em que as especificidades de cada qual se beneficiem mutuamente seja para a qualificação interna da universidade, seja para a formação de profissionais comprometidos, críticos e competentes para o desenvolvimento do país (SANTOS, 2003, p. 34).

2.2 – DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E A NOVA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – LEI 9394/96

O final da década de 1990 é marcado pela edição de inúmeras normatizações que dão um caráter determinante às relações Estado / Universidade. A principal legislação é Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9.394, sancionada pelo Presidente da República em 20 de dezembro de 1996.

Ao analisar a LDB, Pedro Demo (1996, p.8), evidencia que o professor universitário deve ter competência técnica, compreendida como domínio da área de conhecimento. Tal competência aparece em seus artigos 52, incisos II e III, quando é determinado que as universidades são instituições que se caracterizam por:

II – um terço do corpo docente, pelo menos com titulação acadêmica de mestrado e doutorado;

III – um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Desde a última década o professor universitário vem sofrendo uma marcante pressão, advinda da legislação, imposta pela instituição e buscada por ele, para sua qualificação de desempenho, no qual o aspecto didático passa a ocupar o papel de destaque. (LEITE, 2001, p.95) Na educação superior, um dos condicionantes mais fortes da docência universitária é a instituição em que o professor exerce sua atividade. A esse respeito, Morosini afirma que:

Dependendo da missão da instituição e das conseqüentes funções priorizadas, o tipo de atividade do professor será diferente. Dependendo da mantenedora, governamental ou privada, com administração federal, estadual ou municipal, o pensar e o exercer a docência serão diferentes, com condicionantes diferenciados também (2001, p. 22).

No Brasil, temos uma variedade de tipos de Instituições de Ensino Superior. Pela LDB as instituições se dividem, segundo a organização acadêmica, em: Universidades e Não Universidades – Centros Universitários, Faculdades Integradas e Institutos ou Escolas Superiores.

A instituição Universidade significa desenvolver ensino, pesquisa e extensão, ter autonomia didática, administrativa e financeira e congregar um corpo docente com titulação acadêmica significativa de mestrado ou doutorado.(CURY, 1998, p.23)

Exercer atividade docente em Centros Universitários significa trabalhar em instituição que desenvolva ensino de excelência, que atue em uma ou mais áreas do conhecimento e que tenha autonomia para abrir e fechar cursos e vagas de graduação sem autorização. Já as Faculdades Integradas representam um conjunto de Instituições em diferentes áreas do conhecimento, que oferecem o ensino e, às vezes, pesquisa e extensão. (CURY, 1998, p.24)

Assim, conforme o tipo de instituição de ensino superior que o professor atua, sua docência sofrerá diferentes pressões. Se atuar num grupo de pesquisas em uma universidade, provavelmente sua visão de docência terá um forte condicionante de investigação, se atua numa instituição isolada, sua visão de docência terá um forte condicionante de ensino sem pesquisa, ou, quando muito, do ensino com pesquisa. Para Morosini,

A cultura da instituição e daí decorrente a política que ela desenvolve terão seus reflexos na docência universitária. Entretanto, é importante ressaltar que, mesmo nas instituições universitárias, a afirmação de que todos os docentes tenham a sua atividade relacionada à pesquisa não é verdadeira. As instituições têm diferentes graus de desenvolvimento de pesquisa em seu interior e mesmo entre as instituições (2001, p. 23).

O primeiro projeto da LDB apresentado por Octávio Elísio à Câmara dos Deputados em Brasília, em 1988, estabelecia, em seu artigo 54, que as condições para o exercício do magistério no ensino superior seriam “regulamentadas nos Estatutos e Regimentos das respectivas instituições de educação de 3º grau” (Saviani, 1998, p.49). Já no primeiro

substitutivo, apresentado por Jorge Hage, o texto foi modificado, estabelecendo a preferência de que essa formação se desse em programas de mestrado e doutorado.

Ao mesmo tempo em que este projeto circulava pela Câmara, o senador Darcy Ribeiro apresentou novo projeto da LDB que propunha:

Art.74 – A preparação para o exercício do magistério superior se faz, em nível de pós-graduação, em programas de mestrado e doutorado, acompanhados da respectiva formação didático-pedagógica, inclusive de modo a capacitar o uso das modernas tecnologias do ensino. (Saviani, 1998, p.144).

Ficava evidente a preocupação com a formação pedagógica do professor universitário, diferenciando-se das propostas anteriores, chegando à minúcia de detalhar a necessidade de capacitação para o uso de modernas tecnologias do ensino. O parágrafo único assegurava o direito ao exercício do magistério a pessoas de notório saber. Embora defendesse a necessidade de preparação pedagógica para os futuros professores, sua proposta descartava a necessidade de que esta formação fosse complementada por atividades práticas: Art. 73 – a formação docente, exceto para o ensino superior, inclui prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas (Saviani, 1998, p.144).

Vale a pena, mencionar que uma das críticas dirigidas aos diversos projetos e substitutivos da LDB ressaltavam que, para uma legislação de sua abrangência, o texto continha muitos detalhes, alguns dos quais irrelevantes, e que poderiam ser omitidos, deixando para as instâncias competentes a sua regulamentação (Pachane, 2002, p.49).

Assim num processo de enxugamento, além das possíveis pressões feitas por diversos setores da sociedade, omitiu-se do texto final da LDB a necessidade de formação pedagógica do professor universitário:

Art. 66 - A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo Único: O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área fim, poderá suprir a exigência do título acadêmico.

Como observam Pimenta e Anastasiou (2002, p.40), a Lei não concebe o processo de formação para a docência no ensino superior como tal, mas apenas como preparação para o exercício do magistério, preparação esta que, resumida à titulação acadêmica ou notório saber, reflete, e termina por sedimentar, a “antiga” crença de que para ser professor basta o conhecimento aprofundado de determinado conteúdo, desconsiderando pesquisas nacionais e internacionais sobre a importância da formação para a docência na educação superior.

Sem amparo legal, a formação pedagógica dos professores universitários fica, pois, a cargo dos regimentos de cada instituição responsável pelo oferecimento de programas de pós-graduação.

Desconsiderando as pesquisas sobre a importância da formação inicial e continuada para a docência na educação superior, tanto em nível nacional quanto internacional, a formação docente para o ensino superior ainda fica a cargo de iniciativas individuais e institucionais esparsas, que não se referem a um projeto nacional ou da categoria docente. (PIMENTA E ANASTASIOU, 2002, p.154)

No que se refere à exigência de titulação, apresenta-se o Decreto 2.207/97 que determina que, no segundo ano de sua vigência, as instituições de ensino superior deverão contar com 15% de seus docentes titulados na pós-graduação *stricto sensu*, dos quais 5% de doutores, pelo menos; no quinto ano de vigência, com 25%, dos quais 10% de doutores, pelo menos; e no oitavo ano de vigência, com um terço, dos quais 15% de doutores, pelo menos. (PIMENTA E ANASTASIOU, 2002, p.40)

As autoras Pimenta e Anastasiou observam que essa lei não concebe a docência universitária como um processo de formação, mas sim como preparação para o exercício do magistério superior, que será realizada prioritariamente em pós-graduação *stricto sensu*. Esse fato tem aumentado significativamente a demanda por esses cursos e o crescimento de sua oferta, especialmente na área de Educação, uma vez que se percebe uma ausência de formação para a docência superior nos programas de pós-graduação nas demais áreas.

Observa-se a inexistência de amparo legal que estimule a formação pedagógica dos professores universitários, o que, por um lado reflete a “cultura da desvalorização do pedagógico”, demonstrando que muito ainda precisa ser feito para reverter essa situação, e por outro, coloca-nos frente a uma questão bastante polêmica e que diz respeito à obrigatoriedade ou não de a formação pedagógica estender-se, indistintamente, a todos os pós-graduandos.

Durante a apresentação desse capítulo, procurou-se sintetizar alguns dados históricos referentes à formação do docente universitário no Brasil, percebe-se que ainda predominam na organização universitária a figura do professor transmissor de conteúdos, e a idéia de que quem sabe, sabe ensinar. Ao observar e analisar as legislações brasileiras referentes à educação superior e, mais especificamente, a formação docente, com o objetivo de identificar nas linhas e entrelinhas se a legislação contempla as exigências do profissional professor frente ao mundo contemporâneo, verifica-se que a formação docente para o ensino superior ainda fica a cargo de iniciativas individuais e institucionais esparsas, que não se referem a um projeto nacional ou da categoria docente.

Sobre essas bases, apresenta-se no capítulo seguinte a metodologia usada na pesquisa de campo, feita com docentes dos cursos de Licenciaturas de uma Instituição de Ensino Superior, situada na região do Triângulo Mineiro.

TRAÇANDO CAMINHOS

Nos capítulos anteriores, apresentam-se discussões teóricas acerca da formação e prática pedagógica dos docentes universitários como aspecto fundamental para o exercício da docência. Nesse sentido, definiu-se por adotar a abordagem metodológica quali-quantitativa, pois ao olhar de forma precisa para um processo de pesquisa, percebe-se que dificilmente ele deixa de recorrer a mais de uma técnica de coleta de dados, bem como mais de uma fonte. Segundo Freitas, Muniz, Moscarola (2005) existe uma tendência de que uma pesquisa quantitativa, objetiva, deve ser precedida de uma atividade subjetiva, qualitativa, que permita melhor definir a intenção e o enfoque do estudo”.

4.1 – Apresentando a Instituição pesquisada

Para a realização desta pesquisa, escolheu-se uma Faculdade de Educação de uma Universidade privada de porte médio, situada na região do Triângulo Mineiro, na cidade de Araguari. A instituição oferece cursos de Licenciaturas e ainda aglomera outras faculdades como a de Medicina, Administração, Ciências Contábeis, Direito, Enfermagem e cursos tecnológicos de Tecnologia em Telecomunicações, Agronegócios e Gestão em Varejo, além de cursos de pós-graduação *lacto sensu* em diversas áreas.

No prédio, funcionam salas de aula, laboratório, biblioteca, sala de professores, direções, sala de coordenação de cursos e setor administrativo. Os alunos têm a disposição dois laboratórios de informática com monitores para tirar dúvidas e dar suporte técnico.

É uma instituição que está mudando, dentro das condições de uma escola particular, prevalecendo o ensino e iniciando a pesquisa.

4.2 – Os sujeitos da pesquisa

A Universidade conta com um corpo docente de 96 professores atuando nos cursos de Licenciaturas e Bacharelados.

Participaram deste estudo 33 sujeitos, sendo professores dos cursos de Licenciaturas em Letras, Pedagogia, Educação Física, Ciências Biológicas e Normal Superior, assim distribuídos: nove no curso Normal Superior; seis no curso de Letras; oito no curso de Educação Física, sete no curso de Ciências Biológicas e quatro no curso de Pedagogia. O curso de Pedagogia apresenta quatro professores, pois os demais foram citados no curso Normal Superior.

Os dados expressos no quadro 1, mostram que os cursos de Licenciaturas possuem um corpo docente com 33 professores. Nesse sentido, foram distribuídos 33 instrumentos de pesquisa (questionário), sendo que todos retornaram, representando a participação de 100% dos docentes dos cursos de licenciaturas.

Quadro 1: Distribuição e porcentagens dos professores envolvidos na pesquisa

CURSOS	QUANTIDADE DE PROFESSORES		PROFESSORES QUE PARTICIPARAM DA PESQUISA	
	Total	Porcentagem	Total	Porcentagem
Normal Superior	09	27,27%	09	27,27%
Pedagogia	04	12,12%	04	12,12%
Letras	05	15,15%	05	15,15%
Educação Física	08	24,24%	08	24,24%
Ciências Biológicas	07	21,22%	07	21,22%
Total	33	100%	33	100%

4.3 Abordagem Metodológica

Trata-se de uma pesquisa descritiva com revisão de literatura, de abordagem quantiqualitativa. As palavras de Godoy (1995) sintetizam com clareza as diferenças entre estudos qualitativos e quantitativos, conceituação indispensável para a compreensão do desenvolvimento deste trabalho e dos motivos da opção metodológica adotada:

Ao olhar de forma mais precisa um processo de pesquisa qualquer, vai-se notar que dificilmente ele deixa de recorrer a mais de uma técnica de coleta de dados, bem como mais de uma fonte, fazendo inclusive recurso a diferentes técnicas de análise de dados. Cada vez mais forte é a tendência de que uma pesquisa quantitativa, mais objetiva, deve ser precedida de uma atividade mais subjetiva, qualitativa, que permita melhor definir o escopo e a forma de focar o estudo. Também tem sido consenso que, mesmo sendo objetiva em sua essência, sempre se pode recorrer a algum tipo de opinião mais espontânea ou aberta, de forma a captar ‘um algo mais’ da parte do respondente. (FREITAS e JANISSEK, 2000).

A busca por informações consistentes e válidas não deve se deter somente nos dados estruturados, quantitativos, na forma de números percentuais e gráficos, cada vez mais precisa-se recorrer aos dados de natureza qualitativa, com textos discursivos etc. É importante sobretudo cruzar de todas as formas possíveis os dados quantitativos e qualitativos para a geração de idéias, a verificação de hipóteses, a elaboração de conclusões. Para Freitas, Muniz e Moscarola (2005, p.05)

O uso de técnicas qualitativas x quantitativas, tanto para coleta quanto análise de dados, permitem, quando combinadas, estabelecer conclusões mais significativas a partir dos dados coletados, conclusões estas que balizariam condutas e formas de atuação em diferentes contextos.

Há necessidade de se tratar do quantitativo, enriquecendo-o com informações qualitativas, de forma a ganhar força de argumento e qualidade nas conclusões e relatórios: o desafio é à busca da associação entre o quantitativo e o qualitativo, onde, por exemplo, o procedimento exploratório ganha força, visto que se poderá multiplicar os dados tratados, reforçando sobremaneira o procedimento confirmatório.(FREITAS E MOSCAROLA, 2005, P.08)

Em linhas gerais, num estudo quantitativo o pesquisador conduz seu trabalho a partir de um plano estabelecido *a priori*, com hipóteses claramente identificadas e variáveis operacionalmente definidas. Preocupa-se com a medição objetiva e a quantificação dos resultados. Busca a precisão, evitando distorções na etapa de análise e interpretação de dados, garantindo assim uma margem de segurança em relação às inferências obtidas.

De maneira diversa, a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva do sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo. Segundo Kelle:

Espera-se que as forças de ambas abordagens possam se reforçar mutuamente: a intersubjetividade e a fidedignidade ou confiabilidade providas pela informação padronizada derivada de amplas amostras, por um lado, e o conhecimento íntimo de um simples caso ou passagem de um texto adquirido pela análise interpretativa, por outro lado. A questão essencial nesse tipo de análise seria como transformar o significado da análise textual numa matriz de dados quantitativa, isto de maneira didática e sistemática.(1995, p.15),

Sejam quais forem os fenômenos, entidades ou realidade objetos de investigação, o uso conjunto destes métodos qualitativos e quantitativos permitiriam um maior

aprofundamento no conhecimento dos dados (MOSCAROLA e FREITAS, 2000; CUNHA, 1996), evidenciando-se aspectos do que se deseja investigar e, da mesma forma, possibilitando focar o pensamento sobre o assunto, decidir e executar.

O uso conjunto destes dois tipos de análise permite estabelecer que é importante, pois, diferenciar ambos enfoques, identificando as possibilidades de cada um. No escopo de uma análise de dados qualitativos, pode-se ter uma abordagem mais qualitativa, com base na presença ou ausência de uma dada característica, ou então uma abordagem 'quantitativa', onde se busca identificar a frequência dos temas, palavras, expressões ou símbolos considerados. A noção de importância deve ser clara em cada uma destas duas abordagens: o que aparece com mais frequência é o que importa na abordagem quantitativa, enquanto a abordagem qualitativa valoriza a novidade, o interesse e os aspectos que permanecem na esfera do subjetivo. Segundo Costa e Costa (2001, p.39)

Uma pesquisa pode ter abordagem qualitativa e /ou quantitativa. A qualitativa se preocupa com uma realidade que não pode ser quantificada. Ela trabalha com o subjetivo (crença, valores, atitudes, etc). Esta abordagem também pode trabalhar os dados, porém, o tratamento não deve envolver estatística avançada. A abordagem quantitativa é aquela que tem como suporte medidas e cálculos mensurativos. A abordagem qualitativa busca a compreensão e a quantitativa busca a explicação.

Precisa-se pensar quantitativamente para mensurarmos os dados objetivos colhidos na pesquisa. Mas o foco qualitativo não pode ser deixado de lado nesse estudo, pois lida-se com dados que deverão ser analisados e interpretados, passando assim por abordagens subjetivas e pontos de vista, sempre estabelecendo uma ponte entre o pretendido e o possível de ser realizado.

O método quantitativo de pesquisa tem no questionário uma de suas grandes ferramentas. É pelos resultados obtidos nessa técnica de coleta de dados que são feitas às induções, que hora confirmam as suposições inicialmente levantadas pelo pesquisador, e hora as refutam. Para Costa e Costa (2001, p.38),

(...) questionário é um instrumento de coleta de dados, aplicado quando se quer atingir um grande número de indivíduos. Pode ser estruturado com perguntas abertas e/ou fechadas. A grande vantagem do questionário, como instrumento de coleta de dados, é a sua capacidade de atingir um grande número de pessoas.

Os questionários podem ser elaborados com perguntas abertas e/ou fechadas, em uma linguagem simples e objetiva. Optou-se pelo questionário como instrumento de coleta visto que, este permite abranger um maior número de pessoas com significativa economia de tempo, facilitando também, o tratamento dos dados e as conclusões da pesquisa.

3.4 - Instrumentos

Utilizou-se como instrumento para a pesquisa, um questionário direcionado aos professores, sendo estruturado com 18 questões baseadas nos estudos realizados sobre a formação do professor universitário e sua prática pedagógica.

Na primeira parte do questionário, as questões um e dois versam sobre a identificação do professor, sua idade e sexo; na segunda parte Docência Universitária: aspectos gerais, a questão um aborda a titulação, a dois busca esclarecer se na atuação profissional o professor exerce somente a função de docente no Ensino Superior ou a docência e/ou outro tipo de atividade profissional. Na questão três o professor defini o seu tempo de atuação no magistério superior. A questão de número quatro aponta para saber de que forma se tornou professor no Ensino Superior, bem como quais os saberes que foram mobilizados para a construção de sua identidade docente. Na questão cinco busca-se saber qual a importância da formação pedagógica para o exercício da docência.

Com a preocupação de perceber como os processos de mudanças na sociedade, como a globalização e com elas as tecnologias de comunicação tem afetado a prática dos professores,

a questão seis busca compreender em que esse processo de mudança interfere na atuação como professor, e ainda perceber se o docente tem acompanhado esse processo de mudanças e de que forma.

A questão sete enfatiza o tema das tecnologias da informação e comunicação, apresentando questões onde o professor deverá enumerá-las na ordem em que as considera mais importantes, sendo 1 para a mais importante, 2 para a intermediária e 3 para a menos importante.

A questão oito é de múltipla escolha, apresentando o enunciado: Para ser um professor competente na contemporaneidade, você deve: ter uma formação e profissionalização baseadas na exigência de preparo reflexivo em vez de técnico; mudar de postura quanto a função do ensino: de transmissor de conhecimentos a construtor de conhecimentos; além do conhecimento técnico, possuir conhecimento pedagógico do conteúdo a ser ensinado; compreensão para saber como e quando as tecnologias podem ser aplicadas e o peso delas nas formas de aplicação social.

Na questão nove solicita aos professores que dêem sua opinião a respeito de quais devem ser os aspectos observados pelo profissional do ensino superior, para atender às exigências da sociedade do conhecimento.

A terceira sessão do questionário diz respeito à “Docência Universitária e Realidade Nacional”. Na primeira questão enfatiza a importância da formação didático-pedagógica para a atuação como docente nos cursos de licenciaturas. A segunda, busca saber se nos últimos dois anos o professor participou de algum tipo de programa de capacitação profissional, visando o aprimoramento da atuação didático-pedagógica. A questão três aborda a Lei de Diretrizes e Bases, em seu artigo 66 que dispõe : “ a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de

mestrado e doutorado”. Enquanto docente, você acredita que essa exigência contribui para a formação do profissional professor na contemporaneidade? De que forma?

3.5 – Procedimentos

O primeiro passo para o início da pesquisa foi a realização de uma conversa com a direção da Instituição e com os coordenadores dos cursos de licenciaturas para exposição dos objetivos e justificativas da pesquisa, bem como, a importância da participação e colaboração deles e do corpo docente na mesma. Diante da autorização a secretaria repassou uma lista com o número de docentes e seus respectivos cursos.

De posse desta lista e com o questionário elaborado, foram aplicados 10 questionários-piloto. A intenção era verificar a qualidade do instrumento, ou seja, se continham erros de elaboração, se as questões ao serem analisadas respondiam às expectativas e se, através dos docentes, os objetivos da pesquisa seriam atingidos.

Após a análise do piloto, chegou-se à conclusão de que existiam algumas perguntas com o mesmo sentido, outras que possibilitavam uma duplicidade de interpretação e respostas, foram elaboradas outras que poderiam apresentar informações que possivelmente evidenciariam melhor a realidade de formação e atuação dos docentes.

Com o novo instrumento em mãos explicou-se aos docentes os objetivos da pesquisa, sobre o que se tratava o questionário e foi solicitado que os mesmos colaborassem devolvendo-o em três dias.

Alguns docentes responderam ao questionário no mesmo dia, outros, foram entregando pouco a pouco, estendendo este processo de coleta de dados para mais de um mês contando sempre com a secretária da sala dos professores que mantinha contato diariamente

com os docentes e cobrava a devolução dos questionários. No final ocorreu a devolução de todos os questionários, um dado significativo e que comprova a participação de 100% (cem por cento) dos sujeitos que trabalham nos cursos de licenciaturas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os estudos apresentados nos capítulos precedentes em relação à Docência Universitária forneceram a base de sustentação para a elaboração deste capítulo. Abordou-se a questão da docência universitária perpassando pela identidade docente, as novas tecnologias da informação e comunicação, o professor na atualidade, fazendo uma retrospectiva da formação universitária no Brasil chegando a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Esta base possibilitou, em consonância com a metodologia adotada, que as respostas obtidas dos sujeitos da pesquisa, pudessem ser interpretadas. Dos 33 sujeitos pesquisados, 100% retornaram o instrumento de pesquisa utilizado. Para as respostas abertas utilizou-se a legenda:

Quadro 1: Legenda

S = Sujeito	Nº = quantidade de sujeitos	P = Professor	C = Curso	
CC = Ciências Biológicas	P = Pedagogia	NS = Normal Superior	L = Letras	EF = Educação Física

4.1. Identificação (I)

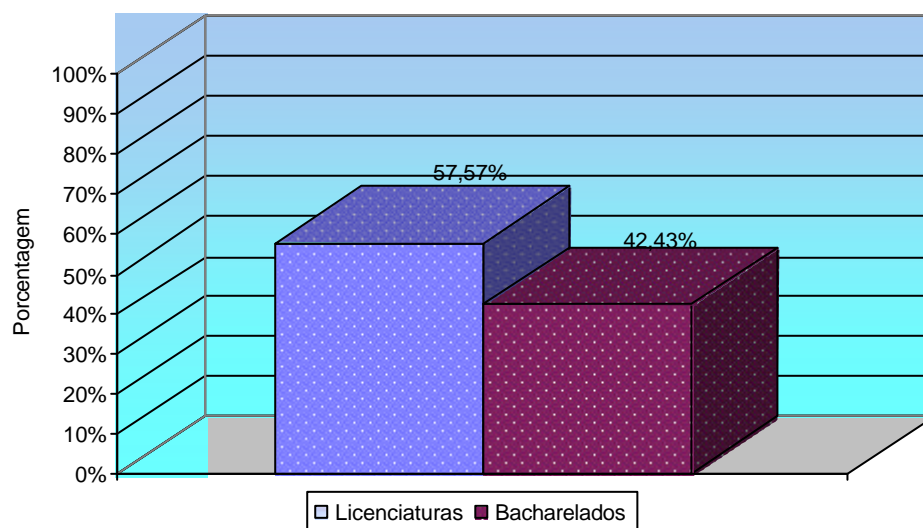
A pesquisa, retratada, analisa os depoimentos de 33 profissionais que participaram como sujeitos, sendo 11 homens e 22 mulheres. Quanto à idade, a distribuição do quadro 1 mostra maior concentração entre 41 e 50 anos, havendo, no entanto, 9 entre 31 e 40 anos , 7 entre 21 e 30 anos e apenas 1 passa de 51 anos. Embora a variável não tenha sido isolada para fins comparativos, pode-se, no entanto, registrar que os professores mencionados se referem a um período de aproximadamente quatro décadas. Não são, portanto, fruto de uma determinada formação ou orientação pedagógica temporal.

Quadro 2- Idade

Faixa Etária	Quantidade
21 a 30 anos	07
31 a 40 anos	09
41 a 50 anos	16
51 a 60 anos	01
Total	33

4.2. Docência Universitária: aspectos gerais (II)

No que se refere à formação inicial, 57,57% dos sujeitos apresentam uma formação em cursos de licenciaturas e 42,43% em cursos de bacharelados.

Figura 1: Formação Inicial.

Esse resultado revela que existe grande parcela de profissionais advindos de cursos de bacharelado atuando como docente nos cursos de licenciaturas, deixando uma preocupação com relação à formação pedagógica desses profissionais que atuam diretamente na formação

de futuros profissionais da educação. A preocupação reside, basicamente, na forma como se desenvolve uma atividade profissional, sem uma formação e preparo adequados. Os docentes universitários de áreas não humanas normalmente não têm contato com as disciplinas pedagógicas nos seus cursos de graduação e muitas vezes essa situação não se alterou quando os docentes passaram pelo mestrado ou doutorado.

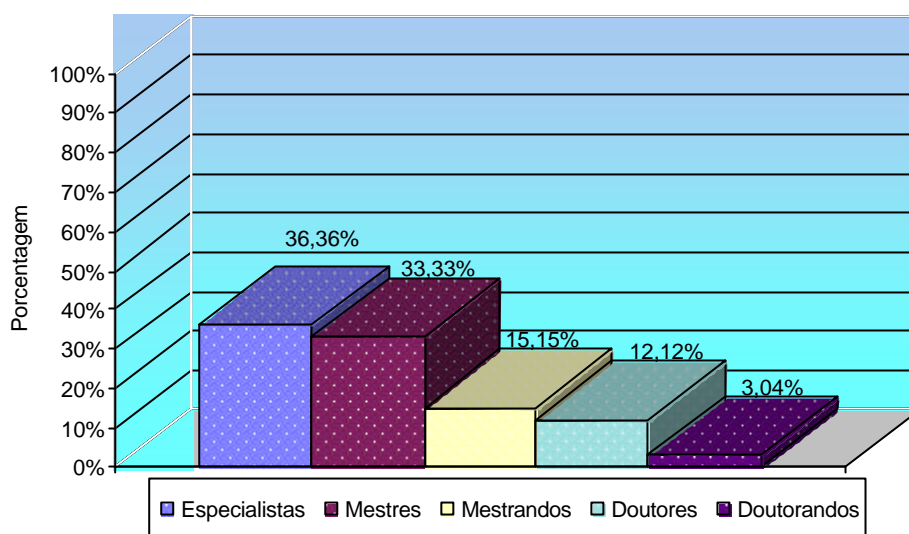
Estes dados refletem uma das preocupações expressas por De Sordi (1995, p.07) na seguinte afirmação:

“... essa carência de formação pedagógica que predomina em tantos bacharéis que assumem a docência como campo de atuação, reflete diretamente no cotidiano da sala de aula, prejudicando os objetivos legítimos de se realizar um ensino de excelência, comprometido com um determinado perfil social”.

A falta de formação pedagógica pode implicar, por um lado, em problemas didáticos decorrentes da falta de preparo e, por outro, no risco que não aconteça uma renovação da cultura e dos métodos encontrados na academia, estagnação proporcionada pela imitação por parte dos novos docentes daqueles procedimentos pelos quais eles mesmos foram formados.

Os dados apresentados na Figura 2 refletem a titulação dos sujeitos envolvidos na pesquisa, 36,36% especialistas; 33,33% mestres; 15,15% mestrandos; 12,12% doutores e 3,04% doutorandos.

Figura 2: Titulação

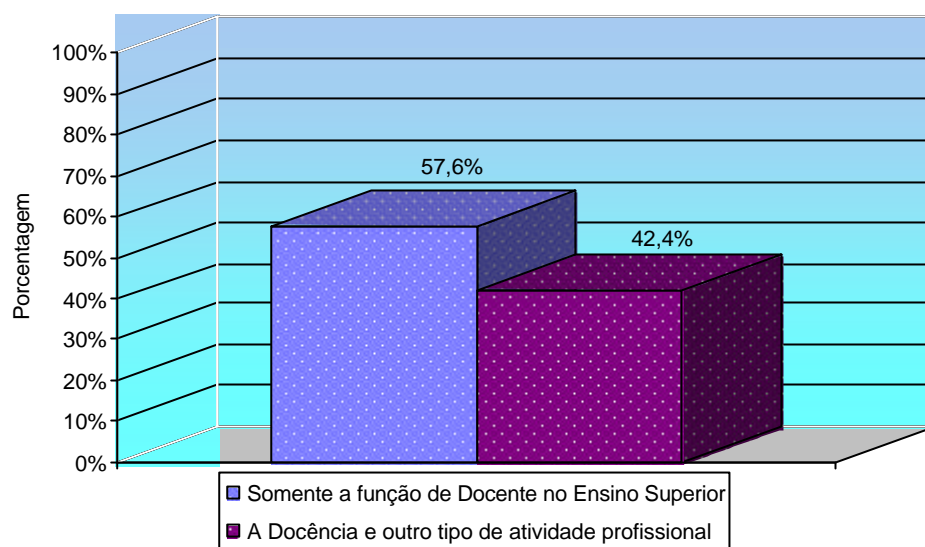


Percebe-se através da Figura 2, que os sujeitos envolvidos têm buscado atender as exigências da atual LDB. No artigo 52, inciso II, determina que um terço do corpo docente tenha a titulação acadêmica de mestrado ou doutorado. Também em relação à docência, determina no artigo 66 que a preparação para o exercício do magistério superior será efetivada em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Como destaca Morosini (2001) o professor universitário tem sofrido na última década uma marcada pressão para obter sua qualificação, imposta pela instituição e até mesmo por ele. Os resultados apresentados confirmam que os docentes envolvidos na pesquisa têm buscado atender as exigências da legislação e também da instituição no qual estão inseridos.

Quanto à atuação profissional, 57,58% dos sujeitos exercem somente a função do docente no Ensino Superior e 42,42% a Docência e outro tipo de atividade profissional.

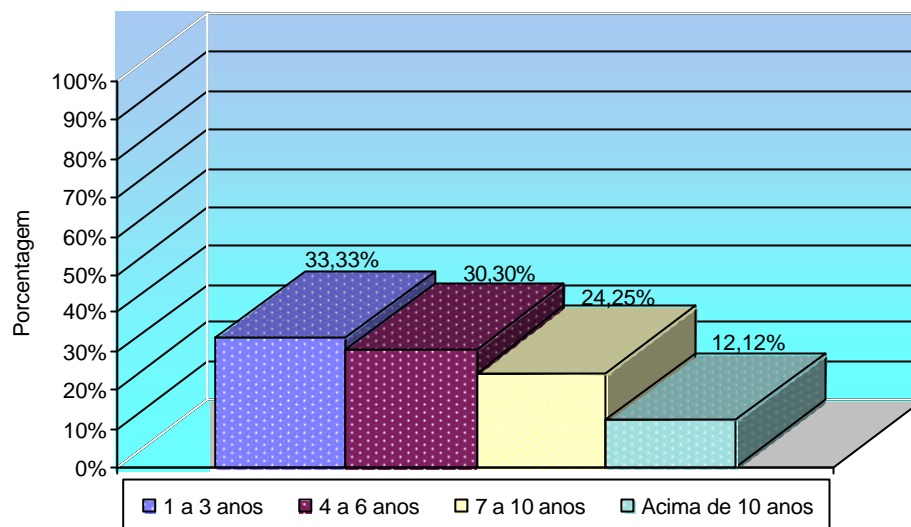
Figura 3: Atuação Profissional.



Este resultado mostra que há um grupo de professores que se dedicam exclusivamente à docência universitária, e um outro que atua na docência e em outras atividades profissionais. Behrens (2003:61) afirma que o professor universitário dedica ao magistério poucas horas por semana, este fato, não permite um envolvimento com os alunos e colegas. Portanto este profissional restringe apenas a sua área de atuação, sem ter contato com seus pares e sem aprofundamento teórico a qualidade do ensino fica comprometida.

Quanto o tempo de atuação no magistério superior, a Figura 4, apresenta que 33,33% dos professores tem de um a três anos de docência no magistério superior, 30,30% tem entre quatro a seis anos de magistério, 24,25% acima de dez anos de docência no ensino superior e 12,12% fica entre e sete a dez anos de docência no ensino superior.

Figura 4: Tempo de Atuação Profissional



Esses dados mostram que grande parte dos professores está iniciando a carreira como docente no Ensino Superior. Surge então uma preocupação: estariam esses professores preparados para o exercício da docência? Ou, estamos presos ainda na antiga crença de que para ser professor basta o conhecimento aprofundado de determinado conteúdo?

A esse respeito encontra-se a contribuição de Gonçalves (1998) ao afirmar que:

“ o professor, além do conteúdo específico necessário para o exercício do magistério, tem, a necessidade de fazer a transposição didática do conteúdo específico aprendido na universidade em conteúdo pedagógico. Portanto, o futuro profissional da educação necessita ter uma formação que vá além do domínio dos conteúdos específicos de sua área de conhecimento, pois ele precisa também da formação político-pedagógica e epistemológica do conhecimento”.

Os dados também revelam que existe um grupo significativo de professores que atuam há mais de 4 anos no magistério superior, a experiência desses pode trazer contribuições importantes, pois como afirma Barreiro (2003, p.89) compartilhar as realizações docentes com os colegas é fundamental.

A respeito dos professores iniciantes Dinham (1996) diz que estes certamente precisam conhecer o conteúdo da disciplina, incluindo não apenas os seus fatos, conceitos e

princípios organizativos, mas também suas molduras explanatórias e as estruturas sintáticas, e que estes deveriam possuir ainda:

“ o entendimento especializado sobre a aprendizagem do conhecimento específico de sua área, isto é, o contexto particular do ensino. O conhecimento sobre o estudante de hoje, em geral e em particular sobre os estudantes como aprendizes é importante, assim como o bom senso sobre nós mesmos , sobre nossos talentos, estilos, medos e sobre as crenças que influenciam nosso ensino. Entender essas complexidades coloca-nos no nosso caminho como professores” (DINHAM, 1996, p.311)

Conhecer o conteúdo das disciplinas é importante, mas contextualizar esse conteúdo de forma que esse seja significativo para o aluno é um dos atuais desafios para o docente que atua no ensino superior.

Quanto à questão de ‘Como você se tornou professor no Ensino Superior?’ (4 a), 36,36% dos sujeitos pesquisados afirmam que foi através de convite realizado pela instituição. Observa-se a fala dos pesquisados.

fui
uma colega

“... através de um convite de uma professora(S8pcp); “...através de um convite de uma coordenadora do curso” (S9pcns); “por meio de um convite um ano depois da conclusão do mestrado” (S10pcns); “... a partir de então convidada a ministrar aulas na instituição” (S15pcef); “convidada por que trabalhava na antiga FAFI” (S20pcef); “fui convidada a dar aulas na antiga FAFI” (S22pcl); “... através de um convite feito por uma colega que trabalhava na Instituição” (S27pcns); “fui convidada pela direção da Instituição” (S31pcp); “tornei-me professora através de um convite da direção” (S32pcl); “tornei-me professora no ensino superior através de um convite”(S33 pccb).

O ingresso do professor na carreira docente ocorre de maneira diversa em cada tipo de instituição. Como lembram as autoras Pimenta e Anastasiou (2002), nas instituições públicas ele se dá por concurso, mesmo nos casos de professores substitutos. Nas instituições particulares, o ingresso se dá por concurso ou convite e o contrato pauta-se pela função da docência. Na situação de convite, o critério recai sobre a competência profissional do candidato.

Outra forma de ingresso na instituição particular é a partir da análise de currículo, temos aqui 15,15% dos professores que viveram essa experiência:

“enviei curriculum” (S1pcef); “por meio, inicialmente do oferecimento do meu currículo” (S13pcns); “... análise do currículo” (S21pcp); “... tornei-me professora através da análise do meu currículo” (S23pcns); “enviei currículo para a instituição” (S30pcns).

O ingresso no ensino superior a partir de indicação, soma 9,09% dos sujeitos pesquisados: “fui indicada por uma professora que havia sido minha colega no curso de especialização” (S11pcl); “através de uma indicação” (S28pcns); “a partir de uma indicação” (S21pcp).

Oportunidades decorrentes da especialização somam 6,06% dos pesquisados: “oportunidade decorrente de especialização...” (S5pccb); “... ajudadas pela minha pós-graduação”(S7pccb). Ainda, 6,06% dos pesquisados iniciaram a carreira na docência universitária a partir de concurso público: “através de concurso público do magistério Federal” (S4pcef); “passei no concurso de uma universidade federal” (S29pcef). Esses dados confirmam que as contratações para a docência nas universidades públicas ocorrem mediante concurso, diferente das instituições particulares que fazem a opção de contrato de acordo com as suas necessidades.

No grupo de docentes pesquisados encontra-se 3,03% docentes que atuam no ensino superior devido a sua experiência no ensino médio: “já trabalhava na área de ensino no ensino médio” (S7pccb). Ainda encontramos 3,03% dos docentes que afirmam que chegaram ao ensino superior por acaso: “por acaso, fiz o curso de graduação (licenciatura), pois tem um custo menor” (S18pcns). Outros 3,03% afirmam que se tornaram professores universitários por opção: “... por opção” (S26pcl).

Cerca de 18,18% dos pesquisados não informaram o processo de ingresso no ensino superior.

Constata-se a partir dos resultados apresentados que **as instituições particulares tem** autonomia para decidir sobre o critério de seleção de seus professores, no caso da instituição pesquisada o ingresso para a docência ocorre de forma bem diversificada, os dados revelam que o convite para atuar na Instituição é o que prevalece, isso comprova que ao dominar a área relacionada à disciplina, o profissional já possui em si a competência para se tornar docente.

A respeito dos saberes que foram mobilizados para a construção de sua identidade docente (4 b), 39,39% acreditam que os saberes são plurais, pois resultam de fontes diversificadas como a formação inicial, vida pessoal, observa-se a fala dos sujeitos:

“... todos os saberes, tanto o informal como o formal” (S8pcp); “... tanto o saber acadêmico... saber/fazer popular”(S11pcl); “... saberes teóricos do campo ou da ciência de referência”(S14pcns); “conhecimento técnico e científico”(S16pccb); “saberes pedagógicos”(S17pcef); “...construídos ao longo de minha vida pessoal, acadêmica e profissional” (S23pcns); “saberes acadêmicos”(S26pcl); “...saberes adquiridos durante a minha formação inicial”(S27pcns); “saberes advindos de minha formação no curso superior e na especialização”(S28pcns); “através da formação inicial”(S29pcef); “...iniciou em minha graduação”(S30pcns); “... formação inicial”(S33pccb).

Considera-se que os sujeitos pesquisados constroem e reconstroem seus conhecimentos conforme a necessidade de utilização dos mesmos, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais.

Para Tardif (2002), os saberes são plurais, heterogêneos, temporais e localizados por um padrão de normas relativas à profissão de professor, o que é diretamente proporcional à construção identitária dessa profissão. Acredita-se nessa premissa, e diria-se que os saberes estão relacionados ao trabalho do professor e são os saberes sobre o trabalho, no trabalho e para o trabalho.

Já 30,30% dos sujeitos pesquisados (S1,S2,S3,S4,S5,S7,S9,S10,S12,S15,S18)) não conseguiram expressar esses saberes.

Os saberes da experiência enquanto formadores da identidade docente somam 18,18% dos sujeitos pesquisados:

“... minha experiência cotidiana” (S11pcl); “. os da experiência....”(S12pcns); “através da minha experiência”(S20pcef); “através da minha experiência diária” (S21pcp); “experiências de longos anos de docência” (S26pcl); “relacionados a minha vivência como professora das séries iniciais”(S27pcns); “perpassa pela experiência pessoal”(S30pcns); “os da minha experiência como supervisora escolar”(S31pcp); “ ... da minha experiência com professora”(S33pccb).

Este resultado mostra a valorização dos saberes da experiência na construção da identidade docente fundamentado na prática e na busca de competência profissional. Esses saberes da experiência seriam segundo Pimenta (1999) aqueles aprendidos pelo professor desde quando aluno com os professores significativos e interferem na prática cotidiana dos docentes, uma vez que:

“surgem como núcleo vital do saber docente, a partir do qual o(a)s professor(a)s tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Nesse sentido os saberes da experiência não são saberes como os demais, eles são, ao contrário, formados de todos os demais, porém retraduzidos, "polidos" e submetidos às certezas construídas na prática e no vivido.”(Tardif, etc tal, 1991 p. 234).

Dessa forma, os saberes docentes vão sendo construídos à medida que o professor articula o conhecimento teórico-acadêmico, a cultura escolar e a reflexão sobre a prática docente.

Os saberes da identidade ainda se apresentam na inspiração e exemplos de bons professores, 15,15% dos pesquisados acreditam que com as lembranças de ex-professores construíram sua identidade docente:

“... sempre vem à memória a imagem do Bom Professor, sua prática, sua dinâmica...” (S13pcns); “... fui inspirada por dois professores da graduação”(S20pcef); “através de exemplos de ex-professores” (S21pcp); “através da experiência de outros colegas” (S29pcef); “alguns ex professores e colegas de trabalho”(S30pcns).

Percebe-se que alguns professores são influenciados pelos exemplos de bons professores, pode-se dizer então que na construção social da identidade profissional as relações interpessoais que são estabelecidas se tornam importante para a formação da identidade docente.

Para Arroyo (2001), as primeiras aprendizagens de um professor vêm da lembrança dos professores que teve, repetimos traços dos nossos mestres. São marcas permanentes que se repetem. Carregamos um ofício que tem uma construção social, cultural e política tecida de materiais e interesses que excedem a escola. Complementa ainda, que a profissão docente perdeu a vivacidade, como acontece com os retratos antigos. Ainda estamos em busca de nossa identidade.

Queiroz (2001) concebe que o saber da experiência precisa ser analisado no sentido profissional amplo. Experiência não se limita a fazer em sala de aula, mas existe uma relação com as experiências externas à escola. Incorporar a reflexão sobre a prática ou a experiência de vida não se limitam a um simples levantamento de aspectos positivos e negativos ou relações de causa-efeito.

Vai além disto, constitui-se num processo de tomada de consciência das interferências que permeiam o trabalho, de onde vem, a despeito de que ou quem vem, como o docente se relaciona com essas interferências.

Nóvoa (1995) argumenta que os professores, para se tornarem profissionais, devem construir um corpo de conhecimentos que lhes são próprios e específicos da profissão, impedindo, assim, que indivíduos com outras formações possam exercer a profissão docente.

A identidade docente é um permanente construir e reconstruir de saberes que envolvem o exercício da profissão e da vida do indivíduo.

Constituir-se professor é, antes de tudo, perceber-se incompleto, ter consciência da ausência e buscar os retalhos que faltam para resolver as questões ligadas ao trabalho. Um desses retalhos é a busca constante por aperfeiçoamento pedagógico.

Nesse sentido ao perguntar, qual a importância da formação pedagógica para o exercício da docência (5), observa-se que 6,06% acreditam que a formação pedagógica não seja importante: “muito filosófica, muita conversa e muito pouca, pouca mesma objetividade”(S8pcp); “importância parcial”(S16pccb). Os outros 93,94% acreditam na importância da formação pedagógica:

“pode facilitar na didática”(S1pcef); “é muito relevante”(S3pcef); “enorme, razão pela qual tenho buscado ler e estudado esta área”(S4pcef); “...reflexão da sua prática profissional”(S5pccb); “aplicabilidade de técnicas metodológicas”(S6pccb); “é a coluna de sustentação do exercício da docência”(S7pccb); “ para o exercício consciente da docência”(S8pcp); “ oferece subsídios para se trabalhar como docente”(S9pcns); “... temos a chance de formar profissionais/cidadãos”(S10pcns); “ a formação pedagógica é o suporte para quem lida com licenciaturas”(S11pcl); “...dá subsídios concernentes ao aspecto didático-pedagógico”(S12pcl); “é essencial” (S13pcns); “ ... o professor que possui formação pedagógica ingressa na carreira ciente de sua responsabilidade pela organização e pelo desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem”(S14pcns); “... bagagem maior, experiência”(S15pcef); “ extrema importância”(S17pcef); “é

de suma importância”(S18pcns); “condição necessária” (S19pccb); “ sem formação pedagógica não teremos métodos e habilidades...”(S20pcef); “ é a base para o desempenho de um papel de docente”(S21pcp); “é essencial”(S22pcl); “é através da formação pedagógica que o professor se faz professor”(S23pcns); “saber qual a postura do professor em sala de aula”(S24pccb); “muito importante”(S25pccb); “é muito importante”(S26pcl); “ é essencial não tem como ser professor e não ter domínio do pedagógico”(S27pcns); “...faz parte da vida do professor”(S28pcns); “é importante”(S29pcef); “é essencial, a base para um trabalho de excelência”(S30pcns); “essencial”(S31pcp); “ a formação pedagógica tem me sustentado como docente”(S32pcl); “acredito que tem a mesma importância do que os conteúdos, avaliação, etc.”(S33pccb).

Percebe-se a partir da análise dos dados, que um número expressivo de professores pesquisados acreditam, que a formação pedagógica é importante, acreditam que a formação pedagógica oferece subsídios para o exercício de uma prática competente. De acordo com a análise de Behrens (2000, p.65) a revalorização do magistério passa pela qualificação pedagógica, percebe-se que esses professores compreendem essa necessidade de serem competentes no que diz respeito à formação pedagógica, cerca de 30% dos professores pesquisados estão participando de um Curso de Especialização oferecido pela Instituição sobre Docência no Ensino Superior, e afirmam que o curso tem contribuído para um repensar no que diz respeito à docência.

Acredita-se, que existem três fatores contribuindo para que a tarefa de ensinar e conseqüentemente a formação pedagógica dos professores sejam relegadas a segundo plano.

Em primeiro lugar, a formação para a docência constituiu-se historicamente uma atividade menor, inicialmente, havia preocupação com o desempenho profissional, posteriormente a preocupação centrou-se na preparação para pesquisa e o pedagógico continuou sendo negligenciado. Em segundo lugar, também em decorrência dessa ênfase na pesquisa, a qualidade docente concentra-se hoje na produção acadêmica dos professores e finalmente, observa-se a inexistência de um amparo legal que estimule a formação pedagógica dos professores universitários, o que demonstra uma cultura de desvalorização do pedagógico.

Destaca-se aqui a importância do desenvolvimento do trabalho docente, inserido em um contexto de atualização dos aspectos voltados à formação pedagógica.

Reconhecido o processo de acelerada mudança que a sociedade vive hoje, em âmbito mundial, os termos como globalização, neoliberalismo, tecnologias aplicadas à comunicação, informatização e outros já se tornaram praticamente usuais no dia-a-dia das pessoas. A ciência tem avançado consideravelmente, o conhecimento produzido pela pesquisa que levava anos para ser incorporado ao meio acadêmico, hoje ocorre em grande velocidade. O professor do ensino superior está, portanto, intrinsecamente sujeito a este processo de transformações, e deve encontrar formas de conhecer e incorporar tais mudanças em suas atividades de ensino (6).

Esta nova situação vivida faz, naturalmente, parte da vida universitária hoje e como decorrência foi considerada no presente trabalho. Portanto, solicitou-se aos docentes respondessem em que este processo de mudança interfere em seu trabalho e de que forma tem acompanhado essas mudanças (6.1). Das respostas obtidas, constatou-se que 51,51% dos sujeitos acreditam que esse processo de mudança interfere na atualização, aquisição de informação e modificação da prática pedagógica (6.2).

“toda mudança requer conhecimento e modificação”(S1pcef); “aquisição de informação e atualização do professor”(S2pcp); “ busca constante por atualização”(S3pcef); “sempre nos atualizando e buscando novas informações”(S7pccb); “ minha atualização constante”(S8pcp); “necessidade crescente de aprimoramento, atualização”(S9pcns); “facilitando o acesso a informação”(S10pcns); “...atualizar sobre os instrumentos disponíveis...”(S11pcl); “maior busca de informações”(S16pccb); “ a rapidez de informações e pesquisas tem que fazer parte do nosso universo acadêmico”(S17pcef); “cria a exigência de se procurar novos cursos de aperfeiçoamento”(S18pcns); “ pela necessidade de acompanhamento e adaptação a novos saberes”(S19pccb);

“... atualizar para atender as exigências da sociedade”(S21pcp); “na atualização necessária como docente”(S27pcns); “... atualizados constantemente e por dentro das inovações que acontecem no mundo”(S29pcef); “... estar em consonância com as inovações”(S30pcns); “... me atualizar para atender as necessidades da clientela escolar”(S31pcp).

Esses dados revelam que os docentes por terem uma atitude de busca, um interesse explícito em atualização e qualificação, garantem uma formação de professores, que repute qualidade e possibilidade de emancipação para o ensinar e o aprender necessários ao tempo que se vive hoje.

O processo de mudança interferindo diretamente na melhoria da qualidade de ensino, soma 45,45% dos sujeitos pesquisados:

“ nas técnicas que tenho que usar para atingir o aluno”(S4pcef); “melhora a qualidade do ensino”(S5pccb); “...interfere diretamente nos valores educacionais”(S6pccb); “o contato com novos estudos ficou mais dinâmico”(S13pcns); “... a transformação do papel dos professores...”(S14pcns); “...preparar e apresentar aulas bem mais ricas”(S15pcef); “... entendermos seus reflexos na educação e em nosso cotidiano”(S20pcef); “praticamente em todo o processo”(S22pcl); “interfere no tocante a novos formatos para as velhas concepções de ensino-aprendizagem”(S23pcns); “...pois sempre tento conhecer novas técnicas”(S24pccb); “ qualificação e crescimento profissional”(S25pccb); “ ... organizo para atender as necessidades dos meus alunos”(S26pcl); “ ... no processo de ensino-aprendizagem”(S28pcns); “ ... modificam a minha prática como docente”(S31pcp); “ interferem na minha atuação como docente”(S33pccb).

As referências demonstram uma preocupação por parte dos docentes com relação à aplicabilidade das informações no cotidiano da sala de aula, essas ações indicam que há um empreendimento com o fim de estabelecer melhoria na atuação docente, objetivando maior eficiência e produtividade no ensino.

Ainda nessa abordagem sobre em que o processo de mudança interfere em sua atuação como docente 6,06% dos sujeitos (S12,S32) não apresentaram suas opiniões.

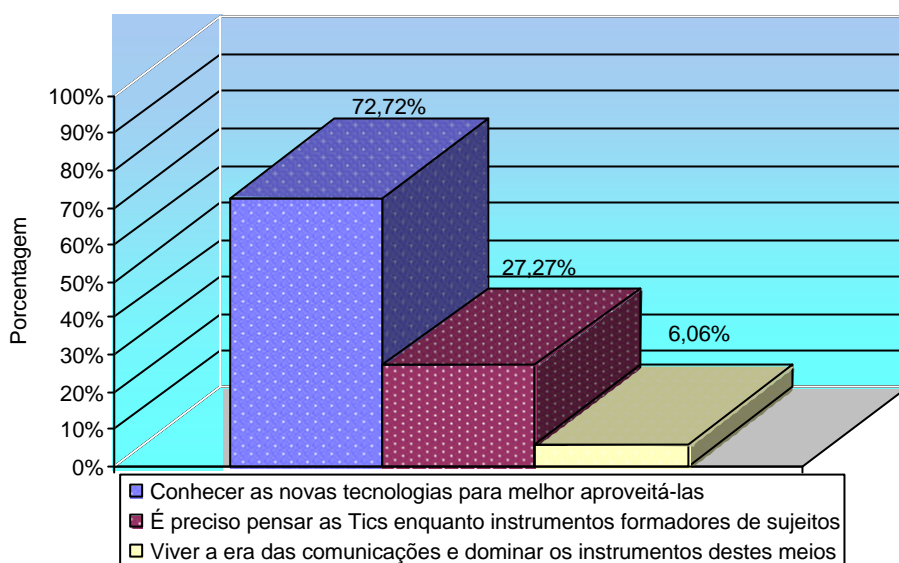
As respostas dadas foram agrupadas em categorias que denotam ocorrerem às interferências na formação do homem, na qualificação docente, na atualização de conteúdos e das estratégias de aula e na melhoria do ensino.

A compreensão das indicações feitas pelos docentes, nas respectivas categorias, é que as mudanças têm ocorrido com uma rapidez muito grande e todas as pessoas devem acompanhá-las incorporá-las à sua formação geral. Os docentes, especificamente, devem buscar sua atualização de forma a não correrem o risco de serem ultrapassados pelos seus próprios alunos. Devem, pois, procurar adaptar-se ao novo, aprofundar os conhecimentos, preparar melhor as suas aulas e buscar a remodelação e atualização do material didático. Existe, ainda, um reconhecimento por parte da quase totalidade dos docentes, de que as mudanças estão ocorrendo e interferindo diretamente no processo de ensino.

Quanto à forma de atualização utilizada pelos sujeitos pesquisados, os meios mais utilizados pelos docentes são: jornais, revistas nacionais e internacionais, participação em congressos, Internet, programas de televisão e outros. Foram também indicados livros atualizados, colegas de outras universidades e discussões com docentes da mesma área de atuação.

Além do questionamento em relação à influência que o processo de acelerada mudança tem no planejamento das atividades, os docentes foram solicitados a enumerar as características que apresentam como o professor deve ser preparado para atuar na era da comunicação e informação, os professores classificaram em ordem de importância: 72,72% afirmaram que em primeiro lugar, deve-se, conhecer as tecnologias para melhor aproveitá-las nas variadas situações de aprendizagem e na mais diferentes realidades educacionais; 27,27% acreditam que em primeiro lugar é preciso pensar as TIC's enquanto instrumentos formadores de sujeitos no espaço escolar e 6,06% apontam o viver a era das telecomunicações e dominar os instrumentos destes meios.

Figura 5: Atuação na Era da Comunicação (7 a)



Esse resultado mostra a preocupação dos sujeitos pesquisados acerca da importância de conhecer as novas tecnologias para tornar o processo de ensino aprendizagem mais eficiente e eficaz. Sabe-se que os avanços da informatização invadem todas as áreas da vida, não deixando de passar também pelos espaços educativos, implantar mudanças na escola para corresponder às exigências da sociedade do conhecimento, constitui hoje um dos maiores desafios educacionais, a implantação de novas idéias depende, fundamentalmente das ações dos professores. Segundo Dorocinski :

“o papel fundamental do professor já não é o de transmitir conhecimentos, porque qualquer recurso tecnológico dispõe de mais informação que o professor e, às vezes, pode, inclusive, transmitir melhor. Portanto, o papel fundamental do professor deveria ser, sobretudo, o de motivar situações de aprendizagem, o de canalizar ou organizar tais experiências” (2002, p.60)

O mundo moderno exige dos docentes universitários competências e habilidades para que possam contribuir para o desenvolvimento de seus alunos, Masetto (1998) acredita que a docência no ensino superior exige competências próprias, as quais garantem a característica de profissionalismo e permitem a superação do ensinar “por boa vontade”, ou status garantido

pelo título de “professor universitário”, ou até mesmo por “complementação salarial”. Para ele a concepção de competência que mais se enquadra nesta perspectiva é explicitada por Perrenoud na obra *As competências para ensinar no século XXI*, a qual evidencia que:

“atualmente define-se uma competência como a aptidão para enfrentar um conjunto de situações análogas, mobilizando uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio” (2002, p. 19).

Esta definição de competência aliada ao docente universitário necessário atualmente evidencia que este precisa cada vez mais desenvolver em si, enquanto profissional da educação, aspectos que deverão sempre embasar sua prática pedagógica, sendo eles: saberes, conhecimentos, valores, atitudes e habilidades.

Dentro deste enfoque é possível definir algumas competências básicas que devem fazer parte da prática pedagógica do docente universitário, sendo elas: competência em determinada área do conhecimento; domínio na área pedagógica; e exercer a dimensão política.

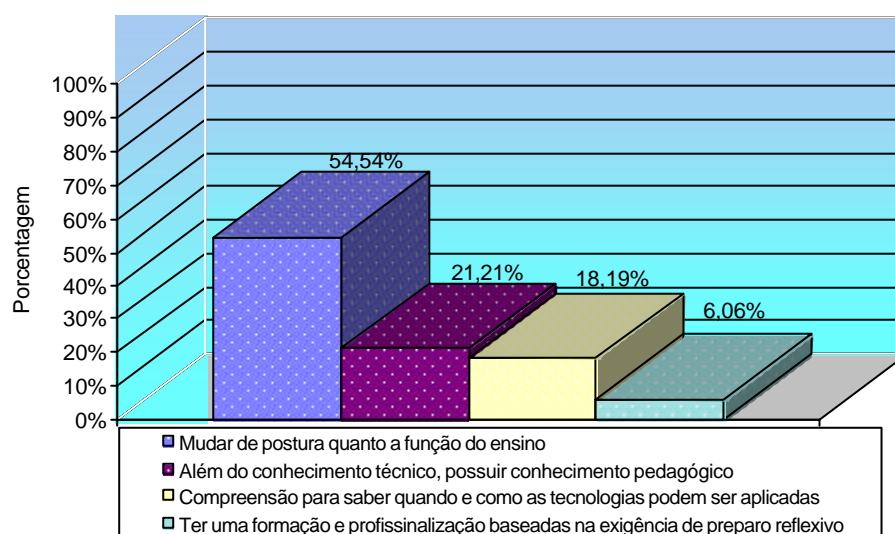
A partir da compreensão das competências necessárias ao exercício da docência, solicitou-se que os sujeitos apresentassem o perfil do professor competente na contemporaneidade.

Pretendeu-se nessa questão, compreender como os docentes viam a competência e a contemporaneidade na atuação profissional. Apresenta-se aos sujeitos quatro alternativas, a primeira, ter uma formação e profissionalização baseadas na exigência de preparo reflexivo em vez de técnico; a segunda, mudar de postura quanto a função do ensino: de transmissor de conhecimentos a construtor do conhecimento; a terceira, além do conhecimento técnico, possuir conhecimento pedagógico do conteúdo a ser ensinado e a quarta e última,

compreensão para saber como e quando as tecnologias podem ser aplicadas e o peso delas nas formas de aplicação social.

Os resultados apontam que, 54,54% acreditam que é preciso mudar de postura quanto à função do ensino: de transmissor de conhecimentos a construtor de conhecimentos; 21,21% afirmam que além do conhecimento técnico, o professor precisa possuir conhecimento pedagógico do conteúdo a ser ensinado; 18,19% acreditam na compreensão para saber como e quando as tecnologias podem ser aplicada e o peso delas nas formas de aplicação social e 6,06% acreditam que para ser um professor competente é preciso ter uma formação e profissionalização baseadas nas exigências de preparo reflexivo em vez de técnico;

Figura 6: Professor Competente (8)



Os resultados mostram que os professores têm consciência de que é preciso mudar de postura quanto à função do ensino, o papel do docente do ensino superior detectado nas respostas aos questionários, pode ser entendido na ação do professor no sentido de ensinar o aluno a estudar, a raciocinar e a construir seu conhecimento; estimulando-o a manter-se atualizado, a ter uma visão global da profissão; preparando-o para atuar como cidadão na sociedade, de forma a contribuir para a solução dos problemas sócio-políticos-culturais e na melhoria de condição do ser humano. Para tanto, o docente deverá ensinar o aluno aprender a

aprender, para que ele possa se desenvolver mesmo fora da universidade, adquirindo, enquanto estudante, autonomia intelectual e consciência de que sua formação deve ser permanente.

Nessa perspectiva de mudança do papel do professor universitário, quais aspectos devem ser observados pelo profissional do Ensino Superior, para atender as exigências da sociedade do conhecimento (9). As afirmações tiveram as seguintes conotações: 51,51% dos sujeitos acreditam que é a atualização e aperfeiçoamento profissional:

“aprendizagem e conhecimento”(S1pcef); “...técnicas de ensino aprendizagem e competência” (S2pcp); “...sempre se atualizar” (S3pcef); “estudo e atualização” (S4pccb); “comprometimento” (S8pccb); “manter-se bem informado com relação às novas produções” (S9pcns); “...se preparar para atuar na sociedade pós-moderna”(S12pcl); “atualização e aperfeiçoamento/qualificação docente” (S13pcns); “...o professor precisa se preocupar com uma espécie de produtividade do conhecimento”(S14pcns); “competência”(S16pccb); “baseando-se numa aprendizagem crítico reflexivo”(S17pcef); “todos os aspectos de modo geral” (S18pcns); “fazer leituras constantes e atualizadas”(S20pccb); “estar sempre a procura de novos conhecimentos”(S24pccb); “tempo disponível e interesse”(S15pcef); “manter-se atualizado e motivado”(S26pcl); “atualizar-se sempre”(S32pcl).

Ao pensar dessa forma o professor universitário estará atendendo as exigências da sociedade do conhecimento, pois além dos conhecimentos seguros que adquiriu durante a formação inicial, estar aberto a buscar alternativas que conduzam o seu aluno ao processo de aprendizagem. Como foi dito anteriormente, que esse professor “*seja capaz de instigar produções criativas... e principalmente a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos que se engajarem no processo educativo*” (Behrens, 1998, p.88).

Dos sujeitos pesquisados, 18,18% consideram que conhecer as novas tecnologias e aplicá-las no cotidiano das aulas é o necessário para atender as exigências da sociedade do conhecimento:

“...conhecer as tecnologias disponíveis e saber utilizá-las adequadamente”(S11pcl); “conhecer as tecnologias e aplicá-las no cotidiano das aulas”(S21pcp); “...uso de novas tecnologias”(S25pccb); “ficar atento as mudanças”(S27pcns); “conhecer as novas tecnologia e aplicá-las adequadamente na prática do dia a dia”(S28pcns); “estar aberto as novidades e aplicá-las no momento adequado”(S30pcns).

Ainda sobre quais aspectos devem ser observados pelo profissional do ensino superior 15,15% apontam ensinar a estudar, a raciocinar e ter uma visão geral dos conteúdos a serem ministrados:

“...criação de sujeitos críticos para atuarem como ativos na sociedade”(S5pccb); “não limitar o aluno ao conhecimento formal”(S10pcns); “levar o aluno a projetar o futuro”(S22pcl); “conhecer o aluno, dominar o conteúdo”(S29pcef); “conhecer os alunos e atender as necessidades deles” (S33pccb).

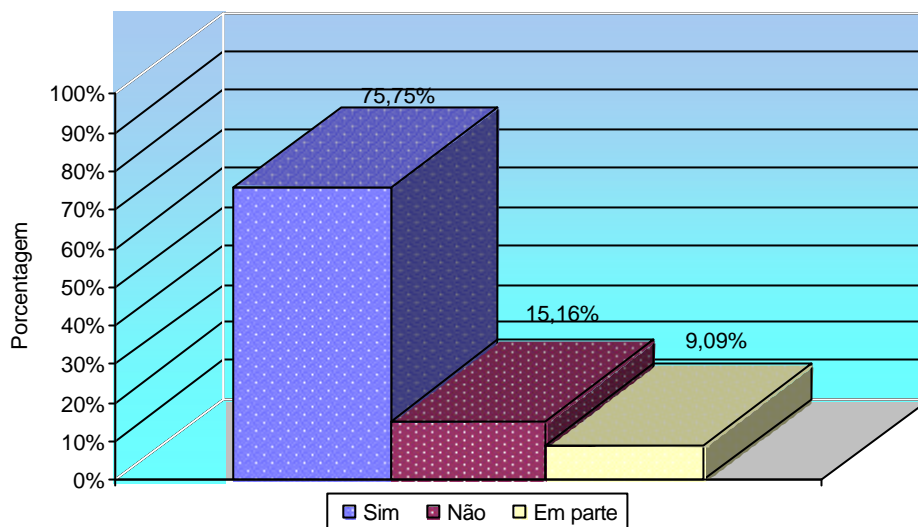
Dos sujeitos pesquisados, 12,12% dos sujeitos não responderam a essa questão.

4.3. Docência Universitária e a realidade nacional (III)

As questões apontadas nessa parte do instrumento de coleta utilizado se referiam à formação didático-pedagógica nos cursos de licenciaturas, programas de capacitação profissional, preparação para a docência em nível de pós-graduação e os desafios impostos pela contemporaneidade para a formação do professor universitário.

A primeira questão refere-se à formação didático-pedagógica e sua importância para a atuação docente nos cursos de licenciaturas (1). Dos docentes pesquisados, 75,75% afirmam que essa formação é importante, enquanto 15,16% dizem que depende e 9,09% afirmam que essa formação não é importante.

Figura 7: Formação pedagógica nos cursos de licenciaturas.



Grande parte dos professores respondeu sim a essa questão. Esta afirmativa representa um importante aspecto para o processo de formação, pois significa que os professores acreditam na importância de uma formação didática pedagógica e na contribuição dessa para uma qualificação eficaz.

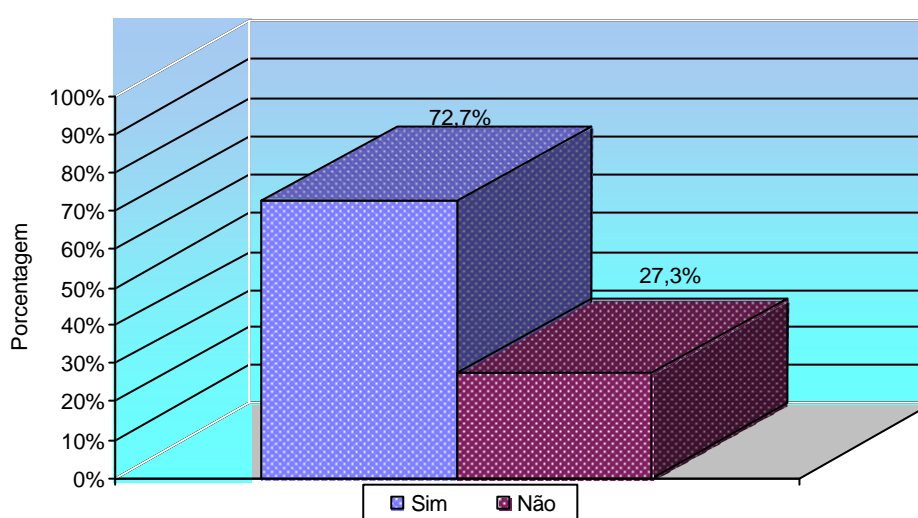
Pimentel (1993, p.20) apresenta três dimensões de um professor qualificado. São elas conteúdos, habilidades didáticas e relações situacionais. Comparando com o esperado da educação superior (Declaração Mundial e LDB), as respostas obtidas dos docentes universitários, pode-se considerar que, ao perceber a necessidade da formação pedagógica, as dimensões apresentadas por Pimentel devem estar contempladas.

Os docentes que tiverem o domínio do conhecimento da ciência por eles ministrada poderão melhor desenvolvê-la, o domínio dos instrumentos teóricos e metodológicos poderão promover a necessária integração deste conhecimento, e o domínio das relações, tendo consciência da participação de todos os atores (professores, alunos, funcionários) e do processo educacional, irão melhor desempenhar o seu papel na formação de cidadãos aptos para atuarem na sociedade.

A partir da necessidade da formação didático-pedagógica que o professor universitário precisa desempenhar, é necessário compreender os recursos por ele utilizados para tal

desempenho. Foi então considerada uma questão referente à participação em programas de capacitação visando o aprimoramento da atuação didático-pedagógico (2). As respostas apresentam que 72,72% dos sujeitos pesquisados participaram nos últimos dois anos de algum tipo de programa de capacitação e 27,28% dos sujeitos não participaram desse tipo de programa.

Figura 8: Participação em programas de capacitação profissional.



Por meio dos estudos teóricos viu-se que mais que do criar espaços novos de formação, faz-se necessário repensar o papel do professor, um professor que saiba refletir sobre e na sua prática.

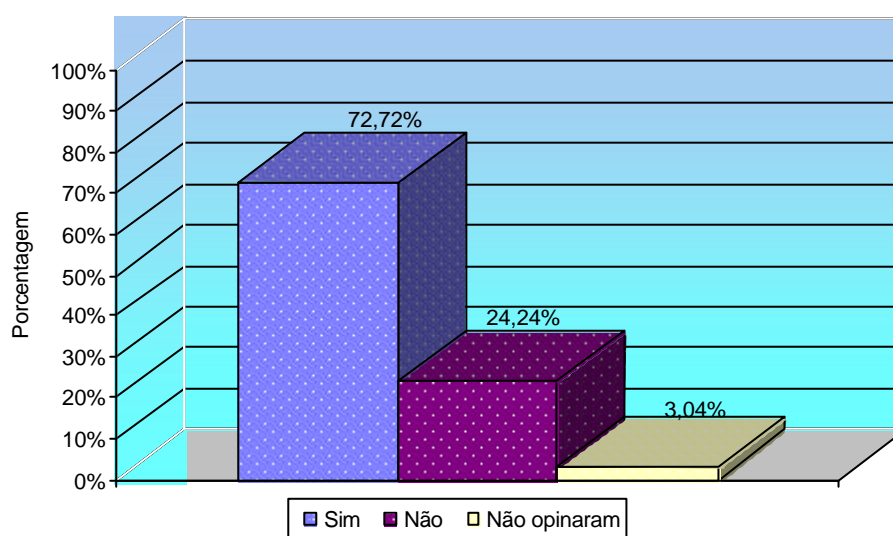
A capacitação pedagógica algumas vezes proporciona essa reflexão e conforme Schon *“a reflexão é preponderante nesse processo, pois refletindo, o professor otimiza a reflexão na ação, ato que propicia mudanças em suas práticas docentes, que deixam de ser mecânicas para serem pensadas e repensadas”*(Pimenta, 2002).

Na seqüência, foi feito um questionamento a respeito das exigências da legislação brasileira para a atuação docente no Ensino Superior, apresentou-se o artigo 66 da atual Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (3), que dispõe que: a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado, perguntou-se aos docentes se os mesmos acreditam que essa exigência contribui para a formação do profissional professor na contemporaneidade e de que forma.

Os resultados obtidos foram: 72,72% dos sujeitos pesquisados acreditam que sim, através desses programas o professor adquire novas competências e se atualizam, 24,24% dos professores pesquisados não acreditam que isso seja possível nos cursos de mestrado e doutorado, pois os considera inapropriados para a formação dos professores universitários, uma vez que estão voltados para a pesquisa e 3,04% não apresentaram opinião a esse respeito.

Figura 9: Acreditam que a exigência da titulação contribui para a formação profissional



Vale a pena ressaltar que a Lei não concebe o processo de formação para a docência no ensino superior, mas apenas como preparação para o exercício do magistério, prevalece a antiga crença de que para ser professor basta o conhecimento aprofundado dos conteúdos. Parte dos professores pesquisados acreditam que a formação pedagógica é importante e que os cursos de mestrado e doutorado tem contribuído, mas ainda há muito para se fazer.

Sem amparo legal, a formação pedagógica fica a cargo dos regimentos das instituições. A esse respeito perguntou-se aos professores se a Instituição onde estão inseridos proporciona momentos de reflexão sobre sua prática, como e quando isso acontece. As respostas apresentadas são: 72,72% dos professores afirmaram que a Instituição se preocupa com a formação pedagógica de seus professores, quando argüidos sobre como e quando, 40% afirmam que através do oferecimento do curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Metodologia do Ensino Superior, 30,72% afirmam que além da pós-graduação isso acontece nas reuniões de coordenação de cursos e início do semestre letivo e 20% afirmam que muito esporadicamente e 9,09% apontam que a instituição não se preocupa com a formação pedagógica dos professores.

Percebe-se a esse respeito que a formação docente para o ensino superior ainda fica a cargo de iniciativas esparsas que não se referem a um programa de formação contínua, se analisarmos a formação inicial dos professores pesquisados, alguns são provenientes de cursos de licenciaturas, outros, porém, são advindos de cursos como Biomedicina, Engenharias, e não tiveram nenhuma formação específica para a docência, aumentando assim a responsabilidade das instituições de ensino superior no que diz respeito à formação pedagógica do professor universitário.

Quando perguntamos aos professores quais são os desafios impostos pela contemporaneidade para a formação do professor universitário, verifica-se que há uma variedade de desafios apresentados: 30,30% dos sujeitos acreditam que um dos desafios é desvalorização profissional.

“acho que conciliar dois ou mais trabalhos”(S7pccb); “a desvalorização do profissional” (S8pcp); “crescente concorrência no mercado de trabalho” (S15pcef); “agravamento e sucateamento da carreira de professor” (S19pccb); “falta de respeito por parte de nossos governantes e até mesmo de alguns membros da sociedade” (S20pcef); “jornada de trabalho e a baixa remuneração” (S23pcns); “dificuldades de

qualificação” (S31pcp); “desvalorização dos títulos de doutorado” (S11pcl).

Com relação aos desafios impostos pela contemporaneidade, 24,24% dos sujeitos acreditam que o maior desafio está relacionado à preparação para a docência:

“a preparação para ser um profissional atualizado e bem preparado” (S12pcl); “a formação do professor universitário deve possibilitar uma maior praticidade em relação a todos os conteúdos oferecidos no processo”(S13pcns); “formação de competências e conhecimentos” (S16pccb); “difícil acesso à cursos de pós-graduação” (S18pcns); “capacitação”(S25pccb);“atualização permanente”(S26pcl);“as dificuldades encontradas com relação aos alunos...” (S29pcef); “conseguir aliar teoria e prática com novas tecnologias” (S30pcns).

Os desafios impostos pela contemporaneidade enquanto preocupação com o avanço tecnológico aparece em 18,18% dos sujeitos pesquisados:

“avanço tecnológico e educacional” (S1pcef); “acompanhar a evolução tecnológica” (S2pcp); “acompanhar a velocidade das informações” (S4pcef); “adequar recursos tecnológicos e didáticos disponíveis” (S5pccb); “o conhecimento, com tanta tecnologia no mercado...” (S17pcef); “adequar os recursos tecnológicos na realidade na qual estamos inseridos” (S33pccb).

Esses dados demonstram a preocupação dos professores com relação ao avanço tecnológico, embora entendam a tecnologia como importante para a sociedade e para a formação docente, a consideram um desafio da contemporaneidade. Através da globalização crescente, e, também da concepção da sociedade do conhecimento, exige-se um profissional global. *“È preciso que os profissionais da educação e os formadores desses profissionais compreendam que a educação é um processo de humanização”*.(Gadotti,1994)

Os desafios impostos pela contemporaneidade, enquanto compreensão do processo de educação somam 12,12%;

“permitir que os professores reflitam sobre suas práticas e busquem as transformações necessárias...” (S14pcns); “manter o aluno interessado na aula” (S21pcp); “compromisso dos educadores com uma visão de mundo” (S27pcns); “compreender que a educação é um processo de humanização” (S28pcns).

Os desafios impostos pela contemporaneidade enquanto dificuldades financeiras somam um total de 9,09% da pesquisa: “*recursos financeiros*” (S6pccb); “*tempo e dinheiro*” (S9pcns); “*falta de condições financeiras para poder se qualificar*”(S22pcl).

Verifica-se que os professores estão conscientes de seu papel na contemporaneidade, sabem que a educação atual exige do professor uma nova postura. De acordo com Silva (2003), é preciso que esse profissional tenha visão globalizada, criatividade, capacidade de adaptação a novas situações e saiba relacionar cooperativamente com profissionais de outras áreas. Dessa forma, as instituições terão que rever seus currículos e adaptá-los a partir dessa realidade que espera que o aluno seja pesquisador, criativo e reflexivo.

Conclui-se este capítulo, considerando ser necessário estudar a possibilidade de capacitar todos os docentes na formação pedagógica, para que se possa conseguir os avanços indicados na Declaração Mundial da Educação Superior, que aponta para a necessidade de se criar novas metodologias de ensino, e na LDB, que orienta para a necessária formação pedagógica em nível de pós-graduação. Tal posicionamento é reforçado por um dos sujeitos da pesquisa que considerou que o conhecimento das questões educacionais, a formação pedagógica, faz falta para todos nós que nos formamos em outras áreas específicas.

A partir das indicações dos docentes pesquisados, de que os cursos de graduação estão necessitando de uma reformulação, tanto da concepção do que vem a ser um curso em nível de graduação, como também das metodologias utilizadas, somadas às características observadas para o ser professor e a prática docente, a capacitação docente precisa deixar de ser discurso para ser oferecida de fato. Conforme afirma Leite e outros (1998, 41) “.. *a formação pedagógico-didática do docente de ensino superior é desejada e necessária*”.

Acredita-se que a cultura da negação da necessidade da formação pedagógica para a atuação docente no ensino superior passa necessariamente por mudanças de concepções de professores já atuantes no ensino superior, pois é através do corpo docente atualmente em

exercício que as novas gerações de professores são, direta ou indiretamente, formadas. Como salienta Fernandes (1998, p.111),

“há muito que fazer, mas é necessário começar por um esforço intencional e sistemático para responsabilizar a instituição pela formação pedagógica de seus professores, ao mesmo tempo, investindo na produção de um conhecimento sobre esta formação e a diferença que ela pode fazer nos processos de ensinar e aprender para formar cidadãos neste País”.

Além de fornecer exemplos de conduta como professores, esses docentes atuariam como tutores dos professores ingressantes, influenciando através de seu trabalho. As mudanças ou a permanência de valores que vigoram no meio acadêmico persistiriam ou não.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo partiu da inquietação em saber se a prática do docente universitário dos Cursos de Licenciaturas na Instituição pesquisada, fruto de uma formação docente, estaria atendendo as exigências da atualidade.

Ao longo de todo o trabalho, destacou-se que a busca de qualidade no ensino superior tem ampliado a exigência de que os professores obtenham o título de mestre e doutor. No entanto, argumenta-se que a titulação em si, não é necessariamente sinônimo de capacitação pedagógica para a docência.

Nesse sentido, a formação pedagógica do docente constitui-se num processo importante para que o mesmo possa exercer uma prática pedagógica que atenda as exigências do mundo contemporâneo e da legislação brasileira, pois é através dessa formação que o docente se qualifica para o exercício do magistério. No entanto, sabe-se que por meio da formação pedagógica o professor terá tempo para pensar a educação em todos os seus aspectos (VASCONCELOS, 1998, p.31), possibilitando superar práticas e rever conceitos que foram adquiridos durante o processo de formação inicial enquanto aluno.

As análises dos resultados permitem afirmar que os docentes que atuam nos cursos de licenciaturas apresentam deficiências na formação pedagógica. Essa formação apresenta-se como fundamental para o exercício da docência, ou seja, para a prática educativa. “Nesse sentido, a formação pedagógica do professor universitário constitui-se num processo de extrema importância, pois é através dela que o docente, ou futuro docente, se qualifica para o exercício do magistério” (PACHANE, 2003, p.235). Essa formação não pode se limitar aos aspectos práticos, didáticos ou metodológicos do fazer docente, mas também nas dimensões relativas a questões éticas, afetivas e políticas envolvidas na docência.

Torna-se necessário superar a crença de que para ser bom professor basta conhecer profundamente e conseguir transmitir com clareza determinado conteúdo, ou até mesmo como no caso do ensino superior, ser um bom pesquisador.

A formação pedagógica no contexto do Ensino Superior passa a ser vista como uma questão complexa e muitas vezes um fator de resistência, pois, mesmo acreditando que a formação pedagógica é fundamental e contribui pra sua atuação docente, muitos deles não possuem esta formação sistematizada e afirmam que a experiência docente, os contatos com os colegas de trabalho e a influência de seus antigos professores lhes auxiliam nesse processo pedagógico.

È evidente que estes fatores apontados pelos docentes, também contribuem para sua formação, mas, acredita-se que uma formação pedagógica permanente, envolvendo um aprofundamento teórico dos principais elementos inerentes a esta formação, podem contribuir para a prática dos docentes no atendimento as exigências da contemporaneidade. Considerando que a educação sofre, os reflexos das mudanças ocorridas na sociedade e necessariamente se vê obrigada a adequar-se a essas mudanças, o mesmo processo ocorre com a formação e atuação dos docentes. Deste modo, partes-se do princípio de que a profissão docente exige uma formação permanente, com enfoque na reflexão sobre a prática.

Nesse processo de formação e reflexão é importante também que os docentes se conscientizem, discutam e reflitam sobre a necessidade de nova proposta para a formação de professores, num novo paradigma, onde os conhecimentos devam ser adquiridos e compreendidos, apropriados, reelaborados, mediante algumas ações, onde o impacto da globalização, junto à revolução tecnológica, exija um novo padrão de conhecimento: mais operativo, mais interativo, mais pragmático, mais global e mais valorativo. Nessa nova concepção de conhecimento altera-se a relação com as pessoas e a maneira de utilizá-lo. E, o

conhecimento, deve acontecer mediante a ação saber fazer, saber usar e saber comunicar, ou seja, é a operacionalização, a funcionalidade e a informação a serviço do conhecimento. (MIRANDA, 1997, p.42-43)

Com certeza, o processo de construção do conhecimento pressupõe que não basta apenas “saber”, é preciso no mínimo saber fazer, saber buscar as informações necessárias, saber produzir resultados... enfim, um elenco de saberes para saber, e que antes e acima de tudo diríamos ainda se faz necessário “pré-disposição” para saber, pois somente assim, com esse comportamento e essa postura, estaremos, por meio do conhecimento, agindo para modificar o sistema social vigente e dando um novo perfil à formação de professores.

Um dos grandes compromissos da Universidade para com a sociedade é a formação de profissionais competentes, mas também ela não está dando conta de maneira satisfatória desse compromisso. Para Castanho (2000, p. 13), praticamente não aconteceram mudanças na universidade, ou seja, da “Universidade Medieval para a do século XXI poucas coisas mudaram”, ela está “cristalizada”, sua rotina está “sacralizada” e não tem espaço para mudanças... Rubem Alves (1998), alerta para que se repense a produção científica da universidade, uma vez que, a preocupação e avaliação, em relação ao corpo docente, consiste no que seus mestres produzem de escritos, mesmo que seja para uma minoria de leitores... enquanto, na verdade, ela deveria preocupar-se com a maioria, com a formação do pensamento do povo, pois povo que pensa... vive melhor.

É preciso partir para um novo paradigma de conhecimento, fazer com que nossas universidades deixem de ser obsoletas, e nossos cursos de Licenciaturas deixem de ser descontextualizados... arregaçar as mangas, deixar o medo do novo de lado, e fazer acontecer os quatro pilares da educação neste novo milênio: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser. Ao assumir esse desafio, estaremos reformulando nossa teoria e prática... a teoria que professamos e a prática que vivenciamos, revendo a nossa

práxis como professores nos cursos de Licenciaturas, pesquisando e fazendo nossos alunos pesquisarem.

È necessário também, que os docentes reconheçam que a profissão docente exige algumas competências próprias que são indispensáveis para sua atuação profissional. Masetto (2002) as apresenta e propões que sejam estudadas, discutidas e aplicadas pelos docentes universitários.

Percebe-se que a profissão docente universitária exige, assim como é exigido dos demais docentes de outros níveis de ensino, alguns saberes e competências que revelam o compromisso do docente com a sociedade, na formação de novos cidadãos e novos profissionais.

Foi possível verificar que a titulação, conforme exige a LDB 9394/96, não garante a formação pedagógica necessária para a docência universitária, tornando necessárias algumas ações que possam capacitar esses docentes e dar a eles a possibilidade e a oportunidade de pensarem a educação, seus objetivos, meios e fins, não perdendo de vista seu compromisso com a sociedade e com seus alunos. (VASCONCELO, 1998).

Diante da ausência de instrumentos legais que garantam e atendam as necessidades de formação e capacitação pedagógica necessárias à atuação do docente na contemporaneidade, defende-se a existência de um projeto institucional de capacitação permanente que propicie reflexões sobre as competências e necessidades da docência no ensino superior.

A pesquisa possibilitou verificar que os docentes que atuam no Ensino Superior são profissionais que possuem diferentes características: alguns exercem somente a docência no Ensino Superior em tempo integral, outros dividem a docência com sua atividade profissional. Quanto à formação pedagógica foi possível verificar que entre esses profissionais existem os que possuem formação pedagógica e os que não possuem formação específica para a docência. A todos que queiram é oferecido pela instituição um curso de pós-graduação em

Docência no Ensino Superior, mas, mesmo assim, ainda são poucos que tem essa consciência e participam do curso oferecido.

A partir desse estudo, propõem-se algumas ações que poderão ser desenvolvidas pela instituição, objetivando mudanças tanto na formação como na prática dos docentes universitários dos cursos de licenciaturas.

Sugere-se primeiramente, que a instituição continue a promover o curso de pós-graduação em Metodologia do Ensino Superior e incentive o corpo docente a participar, através de bolsas de estudos. Paralelamente a pós-graduação, sugere-se que seja criado um programa de educação permanente, com encontros, mini-cursos e seminários, objetivando estudar temas que contribuam para a formação e prática dos docentes para que possam atender os desafios impostos na atualidade.

Outra possibilidade é a criação de grupos de estudos, com encontros quinzenais, enfocando temas relacionados às competências docentes. Para essa atividade sugere-se que a instituição designe os docentes da área da educação para serem uma espécie de coordenadores e responsáveis pela organização e funcionamento desses grupos.

É importante destacar, nesta conclusão, a indicação de que os professores façam uma reflexão a respeito das “Competências para a docência no ensino superior”, indicadas por Masetto (1998,18): *“1. A docência em nível superior exige do candidato antes de mais nada, que ele seja competente em uma determinada área do conhecimento, 2. A docência no nível superior exige do professor domínio na área pedagógica, e 3. O exercício da dimensão política é imprescindível no exercício da docência universitária”*.

Entre estas três competências destaca-se, como fundamental, a segunda, porque os docentes do ensino superior, em sua maioria, tornaram-se professores, mas não se formaram professores. Considerando ser esta a primeira questão a ser enfrentada pela Universidade para

docentes que não possuem esta formação a única forma de resolvê-la é promover a capacitação docente nesta área do conhecimento.

Por fim, cabe ressaltar tão logo possa, este trabalho estará sendo encaminhado para a instituição pesquisada, como forma de colaboração para a construção de novos rumos para a docência universitária na instituição.

Conforme afirma Boaventura de Souza Santos (1996,221)... *a Universidade só pode ser uma força exterior se possuir uma força interior...*, para o que se considera que a principal força interior reside no trabalho do docente.

REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. *Construindo a docência no Ensino Superior: relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos*. In: ROSA, Dalva E.G (org) *Didáticas e práticas de Ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares normativos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 173- 187 (ISBN 85-7490-164-4)
- BENEDITO, Vicenç et al. *La formación universitaria a debate*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1995
- BEHRENS, Marilda Aparecida. *A formação Pedagógica e os desafios do mundo moderno*. In: MASETTO, M (org) *Docência Universitária*. Campinas, Papirus, 2000, p.57-68 (ISBN 85-308-0509-7)
- BEHRENS, Marilda Aparecida. *A prática pedagógica dos professores universitários: perspectivas e desafios*. Revista Educação, nº 35, Porto Alegre:PUCRS,1998.
- BERBEL, Neusi A . N . *Metodologia do Ensino Superior: realidade e significado*. Campinas: Papirus, 1994
- BIASI, Valéria G. U. *O curso de Pedagogia e os pilares do conhecimento segundo a UNESCO*. 2003.138 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro Universitário do Triângulo, Uberlândia, 2003
- BRASIL. Lei n. 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, no. 248, dez. 1996, p. 27.833-27.841.
- CANDAU, V. *Novos rumos da licenciatura*. Brasília, INEP, 1987. 93p.
- CASTANHO, M. E *A criatividade na sala de aula universitária*. In: VEIGA, I.P, CASTANHO, M.E (orgs). *Pedagogia Universitária; a aula em foco*. Campinas, Sp: Papirus, 2000
- COELHO, Ildeu Moreira. *Formação do Educador: dever do estado, tarefa da Universidade*. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani e SILVA JÚNIOR, Celestino Alves (orgs). *Formação do Professor*. São Paulo: UNESP,1996
- CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE O ENSINO SUPERIOR – *Tendências da Educação Superior para o Século XXI* – UNESCO/Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras: tradução de Maria Beatriz Ribeiro de OliveiraGonçalves; Paris: UNESCO/ CRUB, 1998, 720 p.
- CORRÊA, Maria. *Docência Universitária:o profissional professor no mundo contemporâneo*. 2003.197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro Universitário do Triângulo, Uberlândia, 2003.

- CUNHA, Maria Isabel da e LEITE, Denise. *Decisões Pedagógicas e estruturas de poder na universidade*. Campinas: Papirus, 1996.
- CUNHA, Maria Isabel da. *O professor universitário na transição de paradigmas*: J.M. Editora, 1998 (a).
- CURY, C. J. *A questão da autonomia universitária*. Universidade e Sociedade. Brasília, ANDES - SN. ano 1, n.2. p.25-29, 1998.
- DELORS, Jacques. *Educação um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez, 1998
- DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 1996.
- DE SORDI, M. R.L. - *A prática de avaliação do ensino superior - uma experiência na enfermagem* - São Paulo: Cortez, 1995
- DIAS SOBRINHO, José. *Pós-graduação, escola de formação para o magistério superior*. In: SERBINO, Raquel (org) *Formação de Professores*. São Paulo: Editora da UNESP, 1998
- DINHAM, Sarah M. *What college teachers need to know*. In: MENGES, R.J., WEIMER, M.(ed). *Teaching on solid ground: using scholarship to improve practice*. San Francisco. EUA: Jossey Bass, 1996. p.297-313.
- DOURADO, Luiz Fernandes, OLIVEIRA, João Ferreira. *Políticas Educacionais e Reconfiguração da Educação Superior no Brasil*. In. DOURADO, Luiz Fernandes;
- CATANI, Afrânio Mendes (orgs.). *Universidade Pública - Políticas e Identidade Institucional*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2001.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. *Universidade e Estágio Curricular: Subsídios para Discussão*. In. ALVES, Nilda (org.). *Formação de Professores - Pensar e Fazer*. São Paulo: Cortez, 1993.
- FERNANDES, Cleoni M.B., *Formação do Professor Universitário: tarefa de quem?* In: MASETTO, Marcos (org). *Docência na Universidade*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2000. (ISBN 85-308-0509-7)
- FREITAS, H.; JANISSEK-MUNIZ, R.; MOSCAROLA, J. Modelo de formulário interativo para análise de dados qualitativos. *Revista de Economia e Administração*, São Paulo-SP, v. 4, nº 1, p. 27-48, Janeiro/Março 2005.
- GADOTTI, Moacir. *Pensamento pedagógico brasileiro*. 5ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1994
- GIL, Antônio Carlos. *Metodologia do Ensino Superior*. São Paulo: Atlas, 1990.
- GIROLETTI, Domingos A. *A educação do futuro*. 2004. Disponível em: <<http://www.serprofessoruniversitario.pro.br>>

GOERGEN, P. *A crise de identidade da universidade moderna*. In: SANTOS FILHO, C., MORAES, S. (org.) *Escola e universidade na pós-modernidade*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2000, p. 101-162.

GOERGEN, P. Ciência e Mercado: O Papel do formador da universidade. In: *Pro posições*, v. 8, n. 02 [23]. Março, 1999).

GONÇALVES, T. O. e GONÇALVES, T. V. O. – *Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores*. In: GERALDI, C.M.G., FIORENTINI, D. e PEREIRA, E.M.A.(orgs) – *Cartografias do Trabalho Docente – Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB. 1998, p. 105 - 152.*

KENSKI, V. M. *Em direção a uma ação docente mediada pelas tecnologias digitais*. In: BARRETO, R. G. (org). *Tecnologias educacionais e educação à distância: avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Quartet, 2001, p.74-84.

LEITE, D., BRAGA, A.M., FERNANDES, C., GENRO, M.E., FERLA, A. *A avaliação institucional e os desafios da formação docente na Universidade pós-moderna*. In: MASETTO, Marcos (org). *Docência na Universidade*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2000. (ISBN 85-308-0509-7)

LUCKESI, C., BARRETO, José Cosma. *Fazer Universidade: uma proposta metodológica*. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2002 (ISBN 85-249-0160-8)

MALUSÀ, Silvana e FELTRAN, Regina C. de S. (orgs). *A prática da docência universitária*. São Paulo: Factash Editora, 2003. 272 p. (ISBN 85-89909-05-9).

MARAFON, Maria Rosa Cavalheiro. *Articulação Pós-Graduação e Graduação: desafio para a educação superior*. 2001. 208 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Unicamp.

MARCELO GARCÍA, C. *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Ed, 1999.

MASETTO, Marcos Tarciso. *Novos rumos da Docência no Ensino Superior*. Informe UNICENP, 1999.

_____. (org.). *Docência na Universidade*. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

MOROSINI, Marília Costa (org). *Professor do Ensino Superior: Identidade, Docência e Formação*. 2ª ed. Brasília: Plano Editora, 2001 (ISBN 85-85946-19-9)

NOVOA, Antonio (org.). *Os professores e sua formação*. 3 ed. Lisboa, Ed. Dom Quixote, 1997

NÓVOA, Antonio (org). *Profissão Professor*. Porto: Porto, 1995 (ISBN 972-0-34103-3)

NÓVOA, Antonio. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992

NUNES, C.M.F. *Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira*. Revista Educação & Sociedade, vol.22, nº 74, p.27-42, abril 2001.

PACHANE, Graziela Giusti. *A importância da formação pedagógica do professor universitário: a experiência da Unicamp*. 2003. 268p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2003.

PIMENTA, Selma G. e ANASTASIOU, Léa das graças C. *Docência no ensino Superior*. São Paulo: Cortez editora, 2002. 279 p. (ISBN 85-249-0857-2)

PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de professores: identidade e saberes da docência*. In: PIMENTA, S. G (org) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002 p. 15-34 (ISBN 85-249-0711-8)

PIMENTEL, M. da Glória. *O Professor em Construção*. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

PORTO, Tânia M. E. As tecnologias e a formação docente na escola. In: PORTO, T.M.E (org). *Redes em construção: meios de comunicação e práticas educativas*. Araraquara, Sp: JM, 2003, p.79-110.

QUEIROZ, Glória R.P. *Processo de formação de professores artistas-reflexivos*. In: EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. Campinas: Cedes. Revista Quadrimestral, n.74, 2001, p.97-119

RIBEIRO, Darcy. *A universidade necessária*. 4 ed. Rio: Paz e Terra, 1982

RIBEIRO JÚNIOR, João. *A formação Pedagógica do professor de Direito*. Campinas, SP: Papyrus, 2001

SANTOS, Boaventura de Souza. *Pela Mão de Alice - o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Editora Cortez, 1997.

SANTOS, Wanda Terezinha Pacheco dos. *Licenciaturas: diferentes olhares na construção de projetos de formação*. 2003.303p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2003.

SAVIANI, Dermeval. *A Nova Lei da Educação: Trajetória, Limites e Perspectivas*.Campinas, SP: Autores Associados, 1998. 242p.

SILVA, Bento Duarte da. *A inserção das tecnologias de informação e comunicação no currículo*. In: MOREIRA, A.F.B e MACEDO, E.F (orgs). *Currículo, práticas pedagógicas e identidades*. Portugal, Porto Editora, 2002 (ISBN 972-0-34810-0).

SCHÖN, D. *Formar professores como profissionais reflexivos*. In: Nóvoa, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. 3 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 79-91.

SCHON, Donald. *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco, Jossey Bass, 1990

SUCUPIRA, Newton L.B. *Antecedentes e Primórdios da Pós-graduação*. Fórum Educacional. Rio de Janeiro, v.4, p.3-18 out/dez. 1980

SHULMAN, L. *Those Who understand: the Knowledge growths in teaching*. In: Educational Reseacher, fev, pp. 4 - 14, 1986.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002 (ISBN 85-326-2668-8)

TARDIF, M., LESSARD. C., LAHYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática docente. *Teoria Educ.*, Porto Alegre, p.215-233, 1991.

TOFFLER, Alvin. *A terceira onda*. São Paulo: Editora Record, 21^a edição, 1995

TORNIZIELO, Tânia Maria Paolieri. *Docência Universitária: um estudo nas áreas de Ciências Biológicas e da Saúde*. 2001.148 f. (Tese de Doutorado), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2001.

ZEICHNER, Kenneth M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993

BIBLIOGRAFIA

ABREU, Maria Célaí e MASETTO, Marcos T. *O professor universitário em sala de aula*. 8 ed. Campinas: Papirus, 2000.

ASSMANN, Hugo. *Metáforas novas para reencantar a educação- epistemologia e didática*. Piracicaba: Editora Unimep, 1996, 263 p. (s/d ISBN)

CASTANHO, Sérgio e CASTANHO, Maria E (orgs). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas, SP: Papirus, 2001, 182 p. (ISBN 85-308-0637-9)

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

CUNHA, Maria Isabel da. *O Professor Universitário: na transição de paradigmas*. Araraquara: JM Editora, 1998, 118 p.

CUNHA, Maria Isabel da e FERNANDES, Cleoni M.B. *Formação Continuada de Professores Universitários: Uma experiência na perspectiva da produção do conhecimento*. Educação Brasileira. CRUB. Brasília, nº 36, jan/jul 1994.

CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. Campinas, Papirus, 1989.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org). *Didática e Interdisciplinaridade*. Campinas: Papirus, 1998. 192 p (ISBN 85-308-0502-X)

FELTRAN, Regina C.S. (Org). *Avaliação na Educação Superior*. Campinas, SP: Papirus, 2002

FERNANDES, Cleoni M.B. *Formação do professor universitário: tarefa de quem?* Trabalho apresentado em Painel no VI ENDIPE, Porto Alegre, 1991, mimeo.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia- saberes necessários à prática educativa*. 25ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. (ISBN 85-219-0243-3).

GERALDI, Corinta M.G; FIORENTINI, D; PEREIRA, E.M.de A. (orgs). *Cartografias do trabalho docente: Professor(a) pesquisador (a)*. Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998, 334 p. (ISBN 85-85725-34-6)

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 1999, 104 p. (ISBN 85-7490-336-1).

LIBANEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora: novas exigências educacionais e profissão docente*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998, 104 p. (ISBN 85-249-0678-2)

LUCKESI, Cipriano. *Fazer universidade: uma proposta metodológica*. 8ed. São Paulo: Cortez, 1996.

LUDKE, Menga (Coord). *O professor e a pesquisa*. Campinas, SP: Papirus, 112 p. (ISBN 85-89909-05-0)

MALUSA, Silvana. *O docente, o sistema sócio-econômico atual, a ética e os desafios à educação*. Revista de educação do COGEIME, Piracicaba, SP, Ano 10, Nº 18, p.25-35, junho de 2001 (INSS 014834)

MARTINS FILHO, José. *O desafio da qualificação docente*. Educação Brasileira. V. 18. nº 36. p. 81-96, Brasília: CRUB, 1996.

MIZUKAMI, Maria da G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986, 119p. (ISBN 85-12-30350-6)

MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente*. Campinas: Papirus, 1997, 240 p. (ISBN 85-308-0478-3)

MOREIRA, Daniel Augusto (Org). *Didática no Ensino Superior: técnicas e tendências*. São Paulo: Pioneira, 1997, 180 p. (ISBN 85-221-0053-5)

MOREIRA, Ivanilde (org). *Docência no Ensino Superior: Ser ou estar professor? Eis a questão*. São Paulo: Reis Editorial, 2004, 170 p. (ISBN 85-87428-05-5)

MOREIRA, Antonio Flávio B. (org). *Conhecimento Educacional e Formação do professor*. 3ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. *A aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura*. Campinas, Papirus, 1994.

PERRENOUD, Phillipe. *Formar professores em contextos sociais de mudança: prática reflexiva e participação crítica*. Revista Brasileira de Educação. N.12. São Paulo: Anped, 1999.

PIMENTA, S. G. (Org). *didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez, 1997, 225 p. (ISBN 85-249-0652-9).

PIMENTEL, Maria da Glória. *O professor em construção*. 7 ed. Campinas: Papirus, 1993, 96 p. (ISBN 85-308-0237-3)

RIBEIRO, Maria Luisa S. (org). *Educação em Debate – uma proposta de pós-graduação*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1987.

SANTOS, Boaventura de S. Santos. *Pela mão de Alice*. São Paulo: Cortez, 1996, 356 p. (ISBN 85-2490-578-6)

SANTOS, L. L. C. P. – *Formação do professor e pedagogia crítica*. In: FAZENDA, I. (org.) *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. 2ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1997, p. 17 –41.

SANTOS FILHO, J. C; GAMBOA, S.S (Orgs). *Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade*. (Questões da nossa época). São Paulo: Cortez, 1995.

SAVIANI, Dermeval. *Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional*. Campinas: Autores Associados, 1998. 170 p. (ISBN 85-85701-54-4)

SOUZA, Paulo N. P. *LDB e Ensino Superior: estrutura e funcionamento*. São Paulo: Pioneira, 1997

VEIGA, Ilma P. A. e CASTANHO, Maria E.L.M (orgs). *Pedagogia Universitária: a aula em foco*. São Paulo: Papirus, 1999, 248 p. (ISBN 85-308-0582-8).

ANEXOS

ANEXO 1
Instrumento : Questionário

**Universidade Federal de Uberlândia
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES

Disciplina: _____

Curso: _____ **Data:** _____

Prezado/a Professor/a:

Como Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, conto com sua colaboração para responder a este questionário, que servirá de subsídio para minha dissertação, cujo objetivo é verificar a formação de docentes universitários dos cursos de Licenciaturas, visando perceber se sua prática corresponde as exigências do mundo contemporâneo frente a legislação brasileira.

Em se tratando de um trabalho científico, é indispensável que as respostas sejam as mais fidedignas possíveis, não havendo, porém, necessidade de identificação.

Agradeço, desde já, a sua atenção e a sua generosa disposição de colaborar, sem os quais dificultaria este estudo.

Valéria Alves da Silva

ATENÇÃO: Nas questões dissertativas, favor utilizar o verso da folha para responder.

I - Identificação:

1. Sua idade fica entre:

- a) () 21 a 30 anos b) () 31 a 40 anos c) () 41 a 50 anos
d) () 51 a 60 anos e) () mais de 61 anos

2. Sexo:

- a) () Feminino b) () Masculino

II – Docência Universitária: aspectos gerais:

1. Qual é sua titulação ?

- a) Graduado. Área: _____
b) Pós-graduação Lato Sensu () Cursando (). Área: _____

- c) Mestrado () Mestrando (). Área: _____
 d) Doutor () Doutorando (). Área: _____
 e) Outros. Quais? _____

2. Na atuação profissional você exerce:

- a) () Somente a função de Docente no Ensino Superior
 b) () A Docência e outro tipo de atividade profissional.
 Qual? _____

3. Tempo de atuação no magistério superior:

- a) () 1 a 3 anos b) () 4 a 6 anos c) () 7 a 10 anos d) () acima de 10 anos

4. Como você se tornou professor (a) no Ensino Superior? Quais os saberes que foram mobilizados para a construção de sua identidade docente?

5. Para você, qual a importância da formação pedagógica para o exercício da docência?

6. Vive-se hoje um processo de acelerada mudança em nível mundial. Termos como globalização, tecnologias aplicadas à comunicação, informatização, e outros, já se tornaram praticamente usuais em nosso dia a dia. A ciência tem avançado consideravelmente.

Tendo presente as considerações acima, procure responder as questões seguintes:

6.1 – Em que esse processo de mudança interfere em sua atuação como professor?

6.2 – Você tem acompanhado esse processo de mudanças?

- a) () Sim b) () Não

Como?

7. Dentre as características abaixo, enumere-as na ordem que você as considera mais importantes, sendo 1 para a mais importante, 2 para a intermediária e 3 para a menos importante.

Na era da Comunicação e Informação o professor universitário deve ser preparado para:

- () Viver a era das telecomunicações e dominar os instrumentos destes meios;
 () Pensar as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) enquanto instrumentos formadores de sujeitos no espaço escolar;
 () Conhecer as tecnologias para melhor aproveitá-las nas variadas situações de aprendizagens e nas mais diferentes realidades educacionais;

8. Para ser um professor competente na contemporaneidade, você deve:

- a) () Ter uma formação e profissionalização baseadas na exigência de preparo reflexivo em vez de técnico.
 b) () Mudar de postura quanto a função do ensino: de transmissor de conhecimentos a construtor do conhecimento.

- c) () Além do conhecimento técnico, possuir conhecimento pedagógico do conteúdo a ser ensinado.
- d) () Compreensão para saber como e quando as tecnologias podem ser aplicadas e o peso delas nas formas de aplicação social.

9. Em sua opinião, qual devem ser os aspectos observados pelo profissional do ensino superior, para atender às exigências da sociedade do conhecimento?

III – Docência Universitária e a realidade nacional

1. Você considera que a formação didático-pedagógica é importante para sua atuação como docente nos cursos de licenciaturas? Por que?

2. Nos últimos dois anos participou de algum tipo de programa de capacitação profissional, visando o aprimoramento de sua atuação didático-pedagógico?

a) () Sim .Qual

(is) _____

b) () Não

Comente: _____

3. A LDB no artigo 66 dispõe que: “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”.

Você, como docente, acredita que essa exigência contribui para a formação do profissional professor na contemporaneidade? De que forma?

4. A Instituição onde está inserido se preocupa com a formação pedagógica de seus profissionais? Proporciona momentos de reflexão sobre a sua prática? Como e quando?

5. Em sua opinião, quais são os desafios impostos pela contemporaneidade para a formação do professor universitário?

ANEXO II
Resultados das Questões Abertas

Quadro 2:: Como você se tornou professor(a) no Ensino Superior? Quais os saberes que foram mobilizados para a construção de sua identidade docente?

S₁PCEF

Enviei curriculum e mostrei imenso interesse p/ se tornar professor. Observaram curriculum da graduação e pós e didática.

S₂PCP

S₃PCEF

Por uma oportunidade, apesar de não ter experiência. Tratamento com as pessoas; saber ouvir.

S₄PCEF

Através de concurso público do magistério Federal (no ministério da defesa). A base da minha formação foi a Engenharia Civil e o mestrado voltado para a pesquisa e não o magistério.

S₅PCCB

Oportunidade decorrente de especialização na área de educação (Metodologia do Ensino Superior) e disciplina afim na graduação. Conteúdos abordados na especialização em educação.

S₆PCCB

Prática docente. Conhecimento e domínio do conteúdo. Conhecimento técnico e pedagógico.

S₇PCCB

Como já trabalhava na área de ensino no ensino médio, as oportunidades foram aparecendo naturalmente, ajudadas pela minha pós-graduação.

S₈PCP

Através de um convite de uma professora, que também exercia o cargo de Diretora de uma IES. Todos os saberes, tanto o informal quanto o formal.

S₉PCNS

Tornei-me professora no ensino superior através de um convite de uma coordenação de curso (História). Meu currículo universitário e de especialização foi o primeiro passo.

S₁₀PCNS

Por meio de um convite um ano depois da conclusão do Mestrado. Sinto que esta identidade existia em potencial. Foi só uma questão de transformar em ação.

S₁₁PCL

Fui indicada por uma professora que havia sido minha colega no curso de especialização. Acredito que os saberes mobilizados para a construção de minha identidade como docente foram tanto o saber acadêmico, importante e imprescindível, quanto minha experiência cotidiana com “um saber” pouco valorizado na sociedade, qual seja o saber/fazer popular.

S₁₂PCL

Devido à necessidade de professores de Língua Inglesa na Instituição onde eu leciono; Língua Inglesa, Lingüística, Lingüística Aplicada, Língua Portuguesa e Metodologia do Ensino de Línguas.

S13PCNS

Por meio, inicialmente, do oferecimento de meu currículo à IES. Posteriormente, com a realização de entrevistas. Com relação aos saberes, sempre vem à memória a imagem do “Bom Professor”, sua prática, sua dinâmica, sua forma de lidar com o conhecimento e o processo de ensino-aprendizagem.

S14PCNS

Tive duas experiências como professora no Ensino Superior. A primeira há 12 anos atrás, após ter concluído o Curso de Biologia e a atual há 1 ano e meio, após ter concluído o Mestrado. Na primeira considero que era portadora de saberes teóricos do campo, ou, da ciência de referência. Eu lecionava Metodologia de Ensino para o Curso de Matemática. Na atual experiência considero que a esses, foram acrescentados os da experiência e os do campo da educação.

S15PCEF

Através de uma palestra ministrada na Universidade, a partir de então fui convidada a ministrar aulas na instituição.

S16PCCB

Conhecimento técnico e científico.

S17PCEF

Os saberes pedagógicos.

S18PCNS

Por acaso, fiz o curso de graduação (licenciatura), pois tem um custo menor.

S19PCCB

Através da formação, especialização e cursos de Lato e Strictu Senso.

S20PCEF

Convidada e indicada por uma colega que trabalhava na antiga FAFI. Enquanto aluna fui inspirada por dois professores da graduação e através da minha experiência.

S21PCP

A partir de uma indicação e análise do currículo. Essa identidade fui construindo através de exemplos de ex-professores e através da minha experiência diária e algumas leituras.

S22PCL

Fui convidada a dar aulas na antiga FAFI um ano após ter concluído meu curso de graduação. Já dava aulas no ensino fundamental e médio havia 07 anos, tanto na rede particular como na pública.

S23PCNS

Tornei-me professora no Ensino Superior através da análise de currículo. Os saberes foram construídos ao longo de minha vida pessoal, acadêmica e profissional.

S24PCCB

Trabalho com pesquisa há cinco anos, depois deste tempo iniciei a passagem do meu conhecimento. Os saberes da minha identidade docente é ser apaixonada pelo que eu faço.

S25PCCB

Fui motivada pelo desejo de dar aulas da minha área – Química.

S26PCL

Por opção. Saberes acadêmicos e experiências de longos anos de docência.

S27PCNS

Tornei-me professora no Ensino Superior através de um convite feito por uma colega que trabalhava na Instituição. Os saberes estão relacionados a minha vivência como professora das séries iniciais e também relacionados aos saberes adquiridos durante a minha formação inicial.

S28PCNS

Através de uma indicação. Saberes advindos de minha formação no curso superior e na especialização.

S29PCEF

Passei no concurso de uma Universidade Federal e ingressei na docência no Ensino Superior, os saberes fui adquirindo através das experiências de outros colegas, também através da formação inicial e cursos de mestrado , doutorado.

S30PCNS

Enviei o currículo para a Instituição e fui convidado para uma entrevista, gostaram do meu currículo e me contrataram. A minha identidade docente vem sendo construída ao longo de minha vida profissional, acredito que iniciou em minha graduação e perpassa pela experiência pessoal e até de alguns ex professores e colegas de trabalho.

S31PCP

Fui convidada pela direção da Instituição por ter muita experiência na área de Supervisão Escolar, na época eles estavam precisando de uma professora para assumir a disciplina Princípios e Métodos de Supervisão Escolar no Curso de Pedagogia. Os saberes que foram mobilizados por mim, foram principalmente os da minha experiência como supervisora escolar.

S32PCL

Tornei-me professora através de um convite da direção. Os saberes vão sendo construído a partir de encontros e trocas de experiências com professores com mais experiência e também pela experiência como aluna dos cursos de graduação e pós-graduação.

S33PCCB

Tornei-me professora no Ensino Superior através de um convite da coordenadora do curso que me conheceu no Curso de Mestrado que fizemos juntas. Bom, com relação aos saberes acredito que advem de minha formação inicial e também da minha experiência como professora.

Quadro 3: Para você, qual a importância da formação pedagógica para o exercício da docência?

S1PCEF

Pode facilitar na didática para com os alunos

S2PCP

Muito filosófica, muita conversa e muito pouca, pouca mesma objetividade.

S3PCEF

É muito relevante.

S4PCEF

Enorme, razão pela qual tenho buscado ler e estudado esta área e me encontro no momento fazendo pós-graduação em Metodologia do Ensino Superior.

S5PCCB

O despertar do docente para reflexão da sua prática profissional no que diz respeito ao tipo de sociedade que trabalha por formar.

S6PCCB

Aplicabilidade de técnicas metodológicas, que possam contribuir para a melhoria da aprendizagem.

S7PCCB

Sem dúvida alguma a formação pedagógica é a coluna de sustentação do exercício da docência.

S8PCP

Para o exercício consciente da docência

S9PCNS

A formação pedagógica oferece um pouco mais de subsídios para se trabalhar como docente, uma vez que está diretamente ligada à educação.

S10PCNS

Acho que ela constrói uma linguagem importante, que penetra a dimensão puramente cognitiva do aluno e mobiliza outras dimensões também importantes. Assim, temos a chance de formar profissionais/cidadãos.

S11PCL

A formação pedagógica é o suporte para quem lida com licenciaturas. Refletir à historicidade das práticas pedagógicas, metodologias e métodos de ensino implica escolhas para a prática de cada professor.

S12PCL

A formação pedagógica dá os subsídios necessários concernentes ao aspecto didático-pedagógico próprio da profissão.

S13PCNS

A formação pedagógica para o exercício da docência é essencial, pois possibilita o contato com temáticas que serão vivenciadas em sala de aula.

S14PCNS

Acredito que o professor que possui formação pedagógica ingressa na carreira ciente de sua responsabilidade pela organização e pelo desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem. Por outro lado, os professores que não possuem tal formação preocupam-se de um modo geral, apenas com “o conteúdo” do ensino, querem “transmitir a matéria” e pronto. Percebo que até mesmo as relações que se estabelecem com os alunos são diferentes em função dessa formação. Os professores sem formação pedagógica, muitas vezes, parecem se posicionar de maneira muito distanciada dos alunos.

S15PCEF

Ela te dá uma bagagem maior, experiência. Mas isso não faz o bom professor. Conheço ótimos professores apenas graduados.

S16PCCB

Importância parcial

S17PCEF

Extrema importância.

S18PCNS

É de suma importância, pois professores com formação pedagógica tem uma metodologia mais rica que é o diferencial na hora de ministrar suas aulas.

S19PCCB

Condição necessária, porém não suficiente.

S20PCEF

Sem formação pedagógica podemos saber muito, mas não teremos métodos e habilidades para alcançar nossos objetivos.

S21PCP

Acredito que a formação pedagógica é a base para o desempenho de um papel de docente, sem essa formação o ensino é precário.

S22PCL

É essencial visto que preciso ter teoria, mas principalmente saber como apresentar tal conhecimento.

S23PCNS

É através da formação pedagógica é que o professor se faz professor.

S24PCCB

Saber qual a postura do professor em sala de aula.

S25PCCB

Muito importante. A formação pedagógica é a base para uma boa aula.

S26PCL

Acredito que a formação pedagógica é muito importante pois assim o professor tem condições de ministrar um bom conteúdo utilizando técnicas diferenciadas.

S27PCNS

Pra mim é essencial não tem como ser professor e não ter domínio do pedagógico.

S28PCNS

Considero que a formação pedagógica faz parte da vida do professor e conseqüentemente do aluno, pois ao ministrar uma boa aula o professor colabora para a satisfação dos alunos.

S29PCEF

A formação pedagógica é importante, mas considero mais importante o domínio dos conteúdos a serem ministrados aos alunos.

S30PCNS

Acho que a formação pedagógica é essencial, é a base para um trabalho de excelência.

S31PCP

Essencial, sem essa formação não tem como realizar um trabalho adequado para atender as necessidades dos futuros professores.

S₃₂PCL

Considero importante pois a formação pedagógica tem me sustentado como docente.

S₃₃PCCB

Acredito que tem a mesma importância do que os conteúdos , avaliação , etc.

Quadro 4: Em que esse processo de mudança interfere em sua atuação como professor?

S₁PCEF

Toda mudança requer conhecimento e modificação para que não nos tornemos o tão conhecido “homem das cavernas”.

S₂PCP

Aquisição de informação, atualização do professor e conseqüentemente maior possibilidade de uma aula mais motivada e “transformadora”.

S₃PCEF

Busca constante por atualização

S₄PCEF

Nas técnicas que tenho que usar para atingir o aluno que na maioria das vezes já é produto de múltiplas abordagens da mídia,etc.

S₅PCCB

Melhora a qualidade do ensino por apresentar informações teóricas e experiências atuais, além de recursos visuais auxiliares.

S₆PCCB

O processo de mudança técnica e social interfere diretamente nos valores educacionais levando os docentes a buscar novos conhecimentos e formas inovadoras para a educação.

S₇PCCB

Melhorou o acesso as informações, no entanto as fontes nem sempre são seguras. As inovações também trouxeram um desconforto pela necessidade de estarmos sempre nos atualizando e buscando novas informações.

S₈PCP

Minha atualização constante

S₉PCNS

Uma necessidade crescente de aprimoramento, atualização, etc

S₁₀PCNS

Dando um suporte logístico e facilitando o acesso à informação.

S₁₁PCL

Esse processo de mudança interfere na minha prática sobremaneira, fazendo com que eu procure atualizar sobre os instrumentos disponíveis para pesquisa on line, troca de experiências, comunidades virtuais na minha área de interesse. Também interfere na prática, na medida que os discentes passam a exigir que o professor domine de forma mais ampla seu conteúdo.

S₁₂PCL

Em primeiro lugar, a visão de sociedade, identidade e cultura é vista como em mudança sempre. A tecnologia mudará a metodologia de ensino de língua inglesa que incluirá não só o computador, mas também a Internet como ferramenta de ensino.

S₁₃PCNS

O contato com os novos estudos ficou muito mais dinâmico e, conseqüentemente, mais (in) formativo.

S₁₄PCNS

Tenho refletido que as TICs poderão propiciar a valorização dos encontros presenciais, ou seja, utilizando as informações disponibilizadas nas bibliotecas “físicas “ e virtuais, e estabelecendo um cronograma de estudos e mesmo debates virtuais, poderemos utilizar os encontros presenciais para a problematização e o aprofundamento das discussões, assim como para a pesquisa e o diálogo entre estudos teóricos e práticas cotidianas, qualquer que seja a área. Acredito que o uso das novas tecnologias poderá acrescentar, como modificação, a transformação no papel dos professores que deixarão de ser os únicos responsáveis pela busca de informações e passarão a ocupar, de fato, o papel de organizadores da construção de conhecimentos. O papel do aluno também se torna, em conseqüência, mais ativo.

S₁₅PCEF

Temos condições de preparar e apresentar aulas bem mais ricas e ilustrativas.

S₁₆PCCB

Maior busca de informações

S₁₇PCEF

Totalmente, porque a rapidez de informações e pesquisas tem que fazer parte do nosso universo acadêmico.

S₁₈PCNS

Cria a exigência de se procurar novos cursos de aperfeiçoamento.

S₁₉PCCB

Pela necessidade de acompanhamento e adaptação relacionado aos novos saberes.

S₂₀PCEF

Temos de acompanhar essas mudanças para podermos entender seus reflexos na educação e m nosso cotidiano.

S₂₁PCP

Interfere na medida em que preciso me atualizar para atender as exigências da sociedade (alunos)

S₂₂PCL

Praticamente em todo o processo, pois como trabalhamos com o ser humano (que também acompanha essas mudanças), não há como dar aulas como antigamente. O professor hoje não só deve compreender as inovações tecnológicas, como também deve usá-las para seu trabalho anterior às aulas propriamente ditas, e posteriormente, com seus alunos dentro do ambiente acadêmico.

S₂₃PCNS

Interfere no tocante a novos formatos para as velhas concepções de ensino aprendizagem dentro de um movimento de modernização e que instaura diferenças qualitativas nas práticas pedagógicas.

S₂₄PCCB

Interfere positivamente, pois tento sempre conhecer novas técnicas.

S₂₅PCCB

Qualificação e crescimento profissional todos os dias.

S₂₆PCL

Interfere na medida em que me organizo para atender as necessidades dos meus alunos que vivem esse momento de mudanças que passa a nossa sociedade.

S₂₇PCNS

Na atualização necessária como docente.

S₂₈PCNS

Essas mudanças interferem em tudo, no processo de ensino-aprendizagem e também na atualização do professor, que precisa estar atento as inovações e adequá-las a realidade na qual está inserido.

S₂₉PCEF

Como docentes precisamos estar atualizados constantemente e por dentro das inovações que acontecem o tempo todo no mundo, nosso aluno acompanha essas mudanças e exige que nós acompanhemos também.

S₃₀PCNS

Ser professor numa sociedade globalizada requer estar em consonância com as inovações apresentadas pelas mesmas, além do mais os alunos de hoje estão exigindo professores atualizados e inovadores, portanto, essas inovações fazem parte do nosso cotidiano como professores.

S₃₁PCP

Essas inovações são importantes e modificam a minha prática como docente pois preciso me atualizar para atender as necessidades apresentadas pela clientela escolar.

S₃₂PCL

S₃₃PCCB

Essas mudanças interferem na minha atuação como docente, pois preciso me atualizar constantemente.

Quadro 5: Em sua opinião, qual devem ser os aspectos observados pelo profissional do ensino superior, para atender as exigências da sociedade do conhecimento?

S₁PCEF

Interesse, aprendizagem e conhecimento, cultura generalizada.

S₂PCP

Conhecimento do conteúdo da disciplina, didática, técnicas de ensino/aprendizagem e competência.

S₃PCEF

Saber tratar bem a clientela (aluno), sempre se atualizar e saber obedecer ordens.

S₄PCEF e PCCB

Abertura para as novidades e constante estudo e atualização através da literatura específica de sua especialidade.

S₅PCCB

Conhecimento da cultura local, criação de sujeitos críticos preparados para atuarem como “ativos” na sociedade.

S₈PCCB

Seu comprometimento.

S₉PCNS

Manter-se sempre bem informado com relação às novas produções. Participar de encontros, congressos, seminários a fim de reelaborar suas práticas. Estudar sempre.

S₁₀PCNS

Não limitar o aluno ao conhecimento formal. Lembrar que o conhecimento é fruto de uma história, e que foi construído por homens, não sendo portanto neutro.

S₁₁PCL

Atualização profissional; adequação curricular; conhecer as tecnologias disponíveis e saber utilizá-las adequadamente.

S₁₂PCL

Ter sempre em mente, que a Instituição escolar é parte da sociedade, e como esta está sempre em mudanças. Desta forma, o profissional deve se preparar para atuar na sociedade pós-moderna.

S₁₃PCNS

Atualização e aperfeiçoamento/ qualificação constante.

S₁₄PCNS

Creio que se a sociedade pode ser caracterizada como “do conhecimento” é importante que a multiplicidade, variedade e velocidade com que as informações são apresentadas precisam ser julgadas criticamente. Além disso, suponho que o professor precisa se preocupar com uma espécie de “produtividade” do conhecimento, ou seja, o alcance que a apreensão e produção/construção de conhecimento tem nas transformações sociais.

S₁₅PCEF

Nível social, tempo disponível e interesse.

S₁₆PCCB

Competência

S17PCEF

Baseando-se numa aprendizagem crítico reflexivo.

S18PCNS

Todos os aspectos de modo geral (conteúdos específicos e áreas afins)

S20PCCB

Fazer leituras constantes e atualizadas.

S21PCP

Conhecer as tecnologias e aplicá-las no cotidiano das aulas, ter um aprofundamento teórico e compreender o processo de aprendizagem dos alunos.

S22PCL

O professor deve: 1) estar atento ao que o mercado de trabalho espera dos alunos e prepará-los par ele; 2) se necessário, exigir da instituição melhorias e instrumentos que facilitem o processo; 3) buscar bibliografia recente e avaliar seu conteúdo para a realidade vivida pelo aluno/professor;4) levar o aluno a se projetar no futuro, refletindo sobre as possibilidades e necessidades numa sociedade dentro de dez, vinte, vinte e cinco anos.

S23PCNS

Utilizar de metodologias adequadas e compreender que ele é um orientador do processo acadêmico.

S24PCCB

Estar sempre a procura de novos conhecimentos.

S25PCCB

Conhecimento, motivação e uso de novas tecnologias.

S26PCL

Manter-se atualizado e motivado .

S27PCNS

Ficar atento às mudanças impostas pela sociedade e se preparar para atender a cada uma delas.

S28PCNS

Conhecer as novas tecnologias e utilizá-las adequadamente na prática do dia a dia.

S29PCEF

Conhecer os alunos, dominar o conteúdo e exercer com competência sua atividade docente.

S30PCNS

Estar aberto para as novidades e aplicá-las no momento adequado, se preparar para uma atuação docente que atenda as necessidades impostas pela atual sociedade.

S31PCP

S₃₂PCL

Atualizar-se sempre.

S₃₃PCCB

Ter um bom domínio das tecnologias e aplicá-las como docente, conhecer os alunos e atender as necessidades deles e acima de tudo manter-se bem atualizado.

Quadro 6: Você, como docente, acredita que essa exigência contribui para a formação do profissional professor na contemporaneidade? De que forma?

S₁PCEF

Sim, devido a aquisição diferenciada de conhecimento.

S₂PCP

Não acredito, apenas em mestrados e doutorados acho inapropriado.

S₃PCEF

Sim, a tendência é que o mestre e o doutor seja mais atualizado e na parte de produções científicas.

S₄PCEF PCCB

Contribui, estudar sempre soma.

S₅PCCB

Sim, conscientizando o professor ora técnico para uma visão mais humana e social.

S₇PCCB

Para mim especificamente, assim como para todos os profissionais não licenciados, acho que contribuiria imensamente.

S₈PCP

Sim, pois busca renovar os fundamentos epistemológicos do ofício do professor.

S₉PCNS

Sim, acredito que a qualificação cada vez maior do profissional da educação só tende a melhorar os caminhos da educação no país.

S₁₀PCNS

Sim, ao estimular o aprofundamento dos conhecimentos aliado ao crescimento pessoal.

S₁₁PCL

Sim, desde que aliada à prática desse profissional.

S₁₂PCL

Sim, muito. As leituras e pesquisas realizadas enriquecem o profissional sobremaneira.

S₁₃PCNS

Não necessariamente. Na prática tem-se exemplos de professores doutores sem a mínima didática em sala de aula, ao passo que existem professores especialistas extremamente dinâmicos e conscientes de sua função no processo de ensino-aprendizagem.

S14PCNS

Sim, devido à pesquisa. Acredito que as disciplinas na pós-graduação são importantes, mas é no desenvolvimento das pesquisas que culminam nas dissertações e teses que “damos um salto” como pessoas, como profissionais, como intelectuais.

S15PCEF

Não

S16PCCB

Sim, maior competência.

S17PCEF

Sim, a aplicação desse conhecer promove uma educação coerente, Não basta repassar o conteúdo, mas como.

S18PCNS

Sim, aumentando o nível de exigência quanto à titulação.

S19PCCB

Sim, pois os programas são voltados para o aprimoramento e aperfeiçoamentos profissionais.

S20PCEF

Sim, pois os professores “obrigatoriamente” terão que estudar e pesquisar, não continuar copiando as idéias de outros profissionais.

S21PCP

Não, esses cursos são muito técnicos, específicos de sua área, acho que a contribuição é mínima.

S22PCL

Sim, sobremaneira pois somente através da pesquisa/extensão , novas maneiras de se olhar essas contemporaneidade farão com que o aluno universitário se insira no mundo em que vive e no mercado de trabalho consciente e atuante, para ajudar na promoção e no desenvolvimento do meio e das pessoas que o cercam.

S23PCNS

Sim, é através dos programas mencionados que proporcionam ao professor fazer reflexões sobre a sua práxis.

S24PCCB

Não

S25PCCB

Sim, tanto o mestrado como o doutorado geram um crescimento a nível de pesquisa e até mesmo de conteúdo.

S₂₆PCL

Sim, os cursos de pós-graduação stricto sensu contribuem muito para uma reflexão acerca do trabalho científico e com certeza colaboram para o aperfeiçoamento docente.

S₂₇PCNS

Não acredito, existem professores com títulos e títulos que não conseguem atuar de forma a atender as exigências dos alunos.

S₂₈PCNS

Sim.

S₂₉PCEF

Sim, através desses cursos experimentamos um grande crescimento intelectual.

S₃₀PCNS

Sim, a contribuição é muito grande, principalmente dos cursos da área de educação, as disciplinas levam a uma reflexão e também a uma atualização que nos é necessária.

S₃₁PCP

Não, acredito que o título não é o mais importante.

S₃₂PCL

Sim, pelo menos no meu caso a contribuição foi muito grande, pude refletir sobre a minha prática e modificá-la.

S₃₃PCCB

Sim, esses cursos acrescentam muito para a atuação do profissional do Ensino Superior, precisamos de profissionais competentes para atuarem na formação de futuros profissionais.

Quadro 7: Em sua opinião, quais são os desafios impostos pela contemporaneidade para a formação do professor universitário?

S₁PCEF

Avanço tecnológico e educacional; competição do mercado de trabalho.

S₂PCP

Acompanhar a evolução tecnológica, entendê-la e utilizá-la para a formação do aluno.

S₃PCEF

Custo de um mestrado, títulos nem sempre garantem o emprego. As vezes ocorre o contrário. Tempo livre para dedicação.

S₄PCEF e PCCB

Acompanhar a velocidade das informações, a falta de comprometimento dos alunos e o descaso dos órgãos de estabelecimento da política educacional do País. Um momento ruim para a educação pública de nível superior vem ocorrendo com o desmonte da Universidade pública e a corrosão neoliberal iniciada no governo FHC e aprofundada pelo governo do presidente Lula (que é a prova viva de que não valorizamos o estudo e a cultura. Um povo que acha que um idiota bufão pode cuidar do futuro da nação, só pode ser um povo de uma sociedade doente).

S₅PCCB

Adequar recursos tecnológicos e didáticos disponíveis, respeitando e adequando à realidade e necessidade local; capacidade de atuar na formação de sujeitos críticos.

S₆PCCB

Recursos financeiros

S₇PCCB

Acho que conciliar dois ou mais trabalhos. A dedicação, a formação, reciclagem e demais processos preparatórios está cada vez mais difícil pela as diversas atividades exercidas.

S₈PCP

A desvalorização do profissional.

S₉PCNS

Tempo e dinheiro. São duas barreiras bem materiais, mas, infelizmente, de grande importância.

S₁₀PCNS

Tempo para aprimoramento, postura dos alunos e acesso a material didático.

S₁₁PCL

Formação em serviço; necessidade de titulação como diferencial, mas ao mesmo tempo a desvalorização dos títulos de doutorado; currículos inadequados ou adequados apenas para o mercado de não para a formação humanística do discente.

S₁₂PCL

A preparação pra ser um profissional atualizado e bem preparado, por toda a vida profissional.

S₁₃PCNS

Em minha opinião a formação do professor universitário deve possibilitar uma maior praticidade em relação a todos os conteúdos oferecidos no processo. Em termos de *“strictu sensu”*, a formação deve deixar de ser apenas uma exigência institucional do MEC para ser efetiva em uma preparação dinâmica do professor a fim de atuar no Ensino Superior, com todas as nuances envolvidas.

S₁₄PCNS

Conhecê-los. Assim como nos preocupamos em conhecer as professoras e professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, acredito que conhecer, compreender, analisar, dialogar com saberes e práticas dos professores universitários deva formar a base sobre a qual estruturam-se os programas de formação permanente. Permitir que os professores reflitam sobre suas práticas e busquem as transformações necessárias pode ser considerado um dos objetivos da formação do docente universitário.

S₁₅PCEF

O maior desafio é a crescente e cada vez maior concorrência no mercado de trabalho.

S₁₆PCCB

Formação de competência e conhecimentos.

S17PCEF

Ensinar sem saber a aplicação do conteúdo é não ser coerente com a realidade que exige do profissional na contemporaneidade. E esse é o maior desafio do professor universitário. O conhecimento, com tanta tecnologia no mercado, com o bombardeio excessivo de novos conceitos, torna-se efêmero e é preciso acompanhar à miude toda essa transformação para não ensinar conceitos ultrapassados.

S18PCNS

Difícil acesso à cursos de pós-graduação.

S19PCCB

Agravamento e sucateamento da carreira de professor, falta de leis e normas para incrementar a carreira pedagógica, ausência de compromisso pelas autoridades constituídas responsáveis pela IES, MEC e valorização das vocações aos grupos de pesquisas e extensão pauperizados nos currículos e programas atuais.

S20PCEF

Falta de emprego e salários compatíveis com a formação do professor; falta de respeito por parte de nossos governantes e até mesmo de alguns membros da sociedade.

S21PCP

Atender a sociedade do conhecimento; manter o aluno interessado na aula e atualização (congressos e cursos normalmente tem um custo muito elevado)

S22PCL

Em primeiro lugar, a falta de interesse do próprio professor, que se “enclausura” na sua prática, vendo as novas exigências das TICs (por exemplo), como opcionais e não essenciais. Há também a falta de condições financeiras para o docente ter mais tempo e poder se qualificar numa progressão de tempo maior, ou seja, mal terminamos um curso, outro já deve estar a caminho, já que a tecnologia é rápida! Às vezes o docente vê poucas perspectivas quanto à manutenção de seu emprego numa instituição, o que o leva a se questionar a sua real necessidade de buscar mais ainda se especializar.

S23PCNS

Acredito que seja a jornada de trabalho e a baixa remuneração. Tudo isso interfere na dedicação e investimento da formação docente continuada.

S24PCCB

Tempo

S25PCCB

Capacitação

S26PCL

Atualização permanente .

S27PCNS

Acredito que o maior desafio é o compromisso dos educadores com uma visão de mundo, também com o seu papel no desafio de transformar a sociedade através de seus ensinamentos.

S₂₈PCNS

Acredito que o maior desafio dos professores é compreender que a educação é um processo de humanização.

S₂₉PCEF

As dificuldades encontradas com relação aos alunos que na maioria não tem compromisso com seus estudos tem sido uma grande preocupação, pois, como serão os profissionais do futuro? Acredito que esse seja o maior desafio, trabalhar no sentido de alterar a concepção de ensino dos alunos.

S₃₀PCNS

Pra mim um dos maiores desafios é conseguir aliar teoria e prática com novas tecnologias e também com as inovações sugeridas pela globalização. Se torna um desafio pela grande carga de responsabilidade do docente universitário.

S₃₁PCP

Os desafios são muitos, a falta de emprego, as dificuldades de qualificação, a clientela de alunos despreocupada com o futuro, etc.

S₃₂PCL

Falta de valorização do docente universitário.

S₃₃PCCB

Adequar os recursos tecnológicos na realidade na qual estamos inseridos.