

DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR E A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA¹

TEACHING IN HIGHER EDUCATION AND THE IMPORTANCE OF EDUCATIONAL TRAINING

Lívia Ramos de Souza Silva²
Marlene Barbosa de Freitas Reis³

Resumo: Este artigo é resultado de uma pesquisa sobre as práticas pedagógicas existentes na educação superior e as relações mantidas entre essas práticas e a docência. Para o desenvolvimento de tal estudo, a pesquisa foi desenvolvida com os docentes e discentes do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás - UnU Inhumas, com os objetivos maiores de conhecer as concepções presentes na prática pedagógica desses docentes e analisar as influências da formação acadêmica dos professores na sua prática pedagógica enquanto docente universitário, formador de formadores. Para tanto, foram analisados e discutidos os resultados das entrevistas com os docentes e dos questionários com os discentes. O estudo teve grande importância no levantamento das principais questões que ocorrem no cotidiano da sala de aula e os resultados revelaram não existir nenhum projeto que prevê a oportunidade de formação contínua aos docentes da unidade, visando, sobretudo, a formação pedagógica de tais docentes.

Palavras-chave: Formação de Professores. Prática Pedagógica. Ensino Superior

Abstract: This article is the result of a survey of the existing teaching practices in higher education and the relationship maintained between these practices and teaching. For the development of such a study, the research was conducted with teachers and students of the Faculty of Education, State University of Goiás - UNU Inhumas, with the larger goals to meet the conceptions involved in the pedagogical practice of teachers and assess the influence of academic teachers in their teaching as a university teacher, trainer of trainers. Thus, we analyzed and discussed the results of interviews with teachers and questionnaires with the students. The study was of great importance in raising important issues that occur in everyday classroom and the results showed there is no project that foresees the opportunity service training to teachers of the unit, aiming mainly, to pedagogical training of such teachers.

Keywords: Teacher Education. Pedagogical Practice. Higher Education

¹ Artigo apresentado como requisito parcial para a conclusão do curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Docência Universitária, da Unidade Universitária de Inhumas, Universidade Estadual de Goiás.

² Pedagoga. Especialista em Psicopedagogia. Professora e Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Inhumas – Goiás

³ Professora orientadora. Pedagoga, especialista em Planejamento Educacional, mestre em Educação (Universidad de La Habana – Cuba), doutoranda em Políticas Públicas, Estratégia e Desenvolvimento (UEG/UFRJ). Professora da Universidade Estadual de Goiás. Coordenadora do Curso de Docência Universitária (UEG/Inhumas).

1 Introdução

O interesse em desenvolver esta pesquisa surgiu por observar que, geralmente, ao se falar em formação de professores e prática pedagógica o que vem à mente, num primeiro momento, é a formação do professor para a educação básica. Contudo, uma abordagem dessa temática, em nível universitário, se faz necessária e relevante, levando-se em conta, inúmeras críticas, que ainda se ouvem de graduandos aos professores universitários com relação as práticas pedagógicas por eles utilizadas durante o exercício do fazer pedagógico. As críticas mais freqüentes são no sentido de que grande parte desses docentes sabe muito o conteúdo, mas não sabem como transmiti-lo ao aluno.

Neste sentido, a tarefa de ensinar acaba por contribuir mais para o desencanto do aluno em relação à aprendizagem do que para o incentivo e produção do conhecimento, pois vale ressaltar que a finalidade principal, o motivo em “dar aulas” e as principais razões da prática docente na universidade seria o exercício do pensar, buscar soluções para novos problemas, articular teoria e prática, aproximando o conteúdo ensinado às necessidades dos alunos.

Com base nesse contexto, os questionamentos que instigam esse estudo são: Que influências pedagógicas têm os professores do curso de Pedagogia da UEG Inhumas na sua prática enquanto docentes universitários? Quais saberes são mobilizados para a formação da prática pedagógica desses docentes? Existem, por parte da Instituição, interesses na formação continuada do corpo docente, principalmente daqueles egressos de cursos de bacharelado?

Para elucidação dessa problemática, a pesquisa guiou-se numa abordagem qualitativa onde se enfatizou análises de cunho interpretativo, buscando-se possíveis significados objetivos e subjetivos do tema em questão.

Neste sentido, a pesquisa utilizou-se de fontes bibliográficas, documentais e de campo, pois verificou *in loco* como os professores desenvolvem suas práticas pedagógicas na universidade. Teve como suporte teórico básico obras de Miguel Zabalza (2004) e Cipriano Luckesi (2000) para a discussão sobre a função da Universidade, além de outros que refletem a formação do docente universitário, a prática pedagógica no ensino superior e os saberes da docência, como Maria Isabel da Cunha (1998 e 2004), Marcos Masetto (2001 e 2003), Selma Garrido Pimenta (2002), Maria Lúcia Vasconcellos (2000), José Carlos Libâneo (2000), Maurice Tardif (2004) e Henry Giroux (1997).

2 A universidade e o docente do ensino superior

Ao analisar a questão da formação pedagógica do docente do ensino superior, considera-se relevante refletir sobre o papel exercido pela universidade na formação do indivíduo, bem como a contribuição do professor universitário na formação acadêmica desse indivíduo. Universidade esta que Luckesi (2000, p.41) diz ser “o lugar por excelência do cultivo do espírito, do saber e onde se desenvolvem as mais altas formas da cultura e da reflexão”.

Desta forma, a universidade é tida como um local privilegiado, onde as ações desenvolvidas passam a desafiar os alunos intelectualmente, através de aulas instigantes, discussões coletivas, problematizações e buscas de soluções capazes de satisfazer o indivíduo enquanto profissional em formação e enquanto sujeito de transformação da sociedade na qual está inserido.

Nas palavras de Pimenta (2002, p. 161 e 162) “a universidade é uma instituição educativa cuja finalidade, é o permanente exercício da crítica, que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão”. Isso requer que a universidade tome para si a tarefa de refletir criticamente e de maneira continuada sobre o momento histórico em que ela vive, sobre o projeto de sua comunidade, só assim estará realizando sua essência, sua característica que a especifica como crítica.

O Ensino Superior constitui-se um dos principais motores para o desenvolvimento econômico, social e político da sociedade, sendo ao mesmo tempo depositário e criador de novos conhecimentos. Nesse sentido, a abordagem feita é justificada quando Vasconcelos (2000, p. 9) destaca que “a universidade deve ser vista, ao mesmo tempo, como agência questionadora desse mesmo saber e, ainda, como uma agência criadora de novos saberes”.

Neste sentido, muito mais do que um local criado para divulgar a cultura universal, produzir ciência e formar profissionais, a Universidade é um instrumento para a transformação da sociedade. Tanto é assim que vemos em seu interior a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade.

Desta forma, não cabe mais conceber uma universidade voltada exclusivamente para a transmissão de conhecimento, buscando apenas a reprodução do sistema. Pois, de acordo com Luckesi (2000, p. 39), “não queremos uma universidade em que se faça tão somente ensino, onde não exista efetivamente campo, abertura e infra-estrutura que permitam e incentivem a pesquisa”.

É preciso rejeitar um modelo de universidade que não exercita a criatividade, não

identifica nem analisa problemas concretos a serem estudados, com aulas constituídas por falas de professores e audições dos alunos, que está desvinculada, alheia à realidade em que se insere e que não incentiva o hábito do estudo crítico.

A tríade ensino, pesquisa e extensão constituem-se nos principais alicerces para a universidade desenvolver ações que valorizem o humano e justifiquem a necessidade do sujeito perceber-se como alguém responsável também por estar e participar no contexto social.

Assim, o ensino na universidade, por sua vez, constitui um processo de busca, de construção científica e de crítica ao conhecimento produzido, ou seja, ao seu papel na construção da sociedade. Pois, a universidade pode desempenhar inúmeras funções diferentes, mas a característica que a define é a de constituir o maior espaço para a busca, construção e preservação do conhecimento.

Historicamente, o ensino superior brasileiro foi se constituindo baseado na concepção de um ensino voltado, quase que em sua totalidade, para uma educação profissionalizante. Não havia a preocupação de uma formação do docente para o ensino superior, uma vez que o ensino era ministrado por um profissional convidado a exercer a docência e que em geral tornava-se mero repetidor superficial de um conhecimento, muitas vezes, importado.

Nesta perspectiva, nota-se que qualquer forma de reflexão era dispensada que, portanto, o conhecimento se contentava com um fazer pedagógico limitado à repetição e/ou à imitação, criando assim, a visão de que para “dar aula” no ensino superior era preciso apenas dominar o conteúdo e ter uma boa comunicação. Esta afirmação é reforçada por Masetto (2001, p.11), quando acreditava-se que “quem sabe, automaticamente, sabe ensinar”, não havendo preocupações mais profundas com a necessidade de uma formação pedagógica do docente. Mesmo porque, “ensinar significava ministrar grandes aulas expositivas ou palestras sobre um determinado assunto dominado pelo conferencista, mostrar, na prática, como se fazia”. (MASETTO, 2001, p. 11).

Na perspectiva abordada, também o professor universitário, historicamente, constitui-se como o profissional que “sabe fazer” no mundo do trabalho, uma vez que só os profissionais renomados e com sucesso em suas atividades profissionais eram convidados para que pudessem ensinar seus alunos a serem tão bons quanto eles. Assim, o bom professor era aquele “brilhante” profissional, a base para o sucesso era a profissão exercida. Desta forma, geralmente esses profissionais se identificam através da sua área de atuação e não como professor, um profissional da educação, ficando a docência relegada a segundo plano e sendo encarada apenas como uma forma de complementação salarial.

Se pensarmos no sentido etimológico da palavra docência, que tem suas origens no latim – *docere* – que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender e, compararmos com o atual contexto educacional, poderemos analisar que o conceito de docência não pode mais ser compreendido como sendo apenas um ato de ministrar aulas, visto que o seu conceito vai muito além disso e é exercer uma atividade bem mais complexa do que somente “dar aulas”.

A docência é o trabalho dos professores, porém na realidade, estes desempenham funções que ultrapassam a tarefa de ministrar aulas. Nota-se que as funções tidas como convencionais, tais como ter um bom conhecimento sobre a disciplina e sobre como explicá-la foi tornando-se mais complexas com o passar do tempo e com o surgimento de novas condições de trabalho.

Neste novo paradigma, o exercício da docência requer que o profissional docente tenha consciência da amplitude que é o trabalho pedagógico e da sua função social no processo ensino aprendizagem do aluno. E é justamente na função da “aprendizagem”, que Zabalza (2004) afirma que “os professores universitários devem centrar sua ação.”

O mesmo autor aponta pelo menos três funções aos professores universitários: o ensino (docência), a pesquisa e a administração em diversos setores da instituição. Analisa ainda que dentre elas, a docência deveria ser a mais importante, porque nela se concentra a tarefa formativa da universidade. No entanto, percebe-se que por diversos fatores, a docência tem deixado de ser prioridade das instituições e dos próprios professores.

Neste sentido, Masetto (2001, p.11) aponta que

só recentemente os professores universitários começaram a se conscientizar de que a docência, como a pesquisa e o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica. O exercício docente no ensino superior exige competências específicas que não se restringem a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou, ainda apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo, além de outras competências próprias

Ressalta-se que, para o exercício da docência, o docente necessita ser um grande conhecedor do processo ensino aprendizagem. Precisa saber a melhor maneira de ensinar, tendo em vista que ensinar supõe provocar situações que levem o aluno a estabelecer relações com o objeto em estudo, conhecer como o ser humano adulto aprende, como se dá a construção do conhecimento em áreas específicas em sala de aula, como modificar, se necessário, as suas práticas pedagógicas e condutas frente aos diferentes estilos de alunos e de formas de aprender.

Como se pode ver pelas discussões feitas sobre os docentes do ensino superior, não existem receitas de como fazer, agir ou ser, uma vez que cada contexto é um contexto. O que existe são pistas que nos leva a refletir sobre essa temática e que devem ser acompanhadas de constantes reflexões por parte do próprio docente, sobre sua prática, relação professor / aluno e relação ensino / aprendizagem e reflexões por parte da universidade sobre a formação pedagógica de seus docentes e as ações concretas que possam ser adotadas para incentivar essa formação.

Sendo assim, fica evidente que a docência requer constante formação do profissional para o seu exercício, tendo em vista que, é o docente universitário o profissional responsável por contribuir para a ruptura com os velhos paradigmas de educação ainda vigentes em grande parte das instituições de ensino e a partir daí, propor uma prática docente de qualidade, crítica, autônoma e mais democrática.

3 Procedimentos metodológicos da pesquisa

Segundo Demo (1994), pesquisa é a atividade científica pela qual descobrimos a realidade.

Neste sentido, Lüdke e André (1983, p.1), abordam que, para a realização de uma pesquisa “é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele”.

Sendo assim, ressalta-se a importância do pesquisador no trabalho de condução da pesquisa que, ainda de acordo com as autoras anteriormente citadas, o seu papel “é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas exigências que serão estabelecidas a partir da pesquisa”. É no seu trabalho de pesquisa que o pesquisador acaba por refletir os valores, os princípios considerados importantes naquela sociedade, naquela época.

Sob essa ótica, a questão metodológica desta pesquisa centrou-se na abordagem qualitativa. Conforme Trivinõs (1995, p.130)

[...] a pesquisa qualitativa busca as raízes dos significados, as causas de sua existência, suas relações num quadro amplo do sujeito como ser social e histórico, tratando de explicar e compreender o desenvolvimento da vida humana e de seus diferentes significados no devir dos diversos meios culturais.

Nesta perspectiva, a metodologia abordada permitiu uma criação teórica e prática acerca de uma realidade interativa e histórica, compreendendo o homem como um ser social e histórico, que é criado e ao mesmo tempo criador da realidade social na qual está inserido, podendo ser também agente transformador desta realidade.

Para a construção de dados recorreu-se a múltiplas fontes, tais como análise documental do Projeto do Curso de Pedagogia; entrevistas semi-estruturadas com docentes do curso e questionários semi-abertos aplicados junto aos alunos do curso de Pedagogia da UnU em foco.

Segundo Lüdke e André (1986, 9.38), a análise documental “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

A análise documental foi aqui utilizada para que, primeiramente, através de arquivos da secretaria da UEG – UnU Inhumas fosse feito um mapeamento dos docentes do curso de Pedagogia e no decorrer desse mapeamento um levantamento da formação inicial e continuada desses profissionais. Posteriormente, passou-se à análise do Projeto do Curso de Pedagogia, arquivado na coordenação do curso, a fim de identificar a existência, por parte da Instituição, de programas de formação pedagógica a seus docentes.

Todo o acesso às citadas fontes documentais foi devidamente autorizado através de documento entregue aos profissionais responsáveis, diretora da Unidade e coordenadora do curso de Pedagogia.

Na perspectiva de pesquisa qualitativa, a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, e possui grande valor pelo caráter de interação que a permeia.

Conforme Lüdke e André (1986, p.34), a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas “é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada”, podendo ainda “permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário”.

Para esta reflexão, a entrevista foi semi-estruturada, pois se tomou o cuidado de elaborar um roteiro prévio para nortear as discussões, com 14 (catorze) questões preestabelecidas, podendo ser acrescentadas outras referentes ao tema em estudo. A entrevista teve como objetivo conhecer a concepção do docente no referente a ensino, aprendizagem, avaliação, relação professor/aluno, aula e professor universitário, elementos da sua prática e a importância da formação continuada para a prática docente.

O questionário consiste num conjunto de questões pré-elaboradas, sistemáticas e sequencialmente, dispostas em itens. É um instrumento muito utilizado em pesquisas

quantitativas.

O questionário, neste caso, foi selecionado para servir de base às entrevistas semi-estruturadas, onde os dados coletados foram comparados e confrontados com os das entrevistas na pesquisa qualitativa.

As 14 (catorze) perguntas semi-abertas que compõem o questionário foram estruturadas com o objetivo de conhecer as concepções que os alunos têm de seus professores quanto a relação professor/aluno, comprometimento nas aulas, práticas pedagógicas utilizadas.

Este processo foi realizado com vinte e sete alunos do curso de Pedagogia, escolhidos aleatoriamente e serviu de base para possíveis adequações para o cumprimento dos objetivos propostos.

4 Resultados e discussões

4.1 Da análise documental

As informações obtidas pela técnica da análise documental foram organizadas a partir do contato com o material. No primeiro momento, um estudo dos documentos arquivados na secretaria da Instituição possibilitou mapear os docentes do curso, a formação inicial e continuada de cada um e as disciplinas que lecionam e, num momento posterior, um estudo do Projeto do Curso de Pedagogia da unidade.

Os primeiros estudos evidenciaram que o curso de Pedagogia da UEG – UnU Inhumas conta com um quadro de treze professores, todos com formação acadêmica em áreas afins às disciplinas que lecionam.

A unidade conta com apenas 4 (quatro) professores do quadro efetivo e 9 (nove) que trabalham em regime de contrato temporário.

Dos 13 (treze) professores, apenas 01 (um) possui graduação em curso de bacharelado. Com relação à formação continuada, todos os professores possuem pós-graduação *lato sensu*, sendo que 5 (cinco) docentes possuem mestrado e apenas 01 (um) com doutorado em andamento.

O estudo posterior realizado no Projeto do Curso de Pedagogia buscou identificar a existência de programas, cursos de aperfeiçoamento oferecidos pela Instituição visando a formação pedagógica de seus docentes. Ficou evidente, através das análises feitas que, a Instituição não possui nenhum programa ou projeto que visa o aperfeiçoamento pedagógico

de seus docentes. Os momentos de encontros e trocas entre os pares ficam restritos aos colegiados, conselhos de classe.

Vale ressaltar o quanto é importante que a instituição de ensino superior tome iniciativas que visem à formação pedagógica de seus docentes, para que conseqüentemente traga uma melhoria de qualidade para seus cursos de graduação. Esse fato é reforçado por Zabalza (2004, p.151) quando destaca que

as universidades devem propor a formação sob uma perspectiva que integre as duas dimensões: programas e atividades de formação que sejam interessantes por si mesmas e que, ao mesmo tempo, tenham repercussões benéficas para os professores em relação ao reconhecimento institucional, as quais não têm razão para se reduzir a incentivos materiais.

Sendo assim, os momentos de formação e atualização oferecidos pela Instituição aos seus docentes universitários não podem limitar-se a encontros esporádicos, restritos aos conselhos de classe ou colegiados. Precisam ser, segundo Masetto (2003, p.185), “um programa ou um serviço permanente de formação pedagógica para seus professores”, são necessários projetos que envolvam os docentes em espaços favoráveis ao desenvolvimento de uma postura reflexiva sobre a sua prática pedagógica, coletivizando seus êxitos e buscando, sobretudo, a superação das dificuldades.

Portanto, exige-se do profissional docente, em concordância com Masetto (1998, p.19), “que seus conhecimentos e práticas profissionais sejam atualizados constantemente por participações em cursos de aperfeiçoamento, especializações, congressos e simpósios”.

Sendo assim, quando a instituição se propõe a investir efetivamente em programas e projetos de formação pedagógica de seus docentes, sobretudo, reforça-se uma atividade essencial, para o aprimoramento de suas práticas pedagógicas.

4.2 Da entrevista com os docentes

O curso de Pedagogia da UnU Inhumas conta com treze professores em seu quadro docente. Destes, seis foram entrevistados, o que representa uma amostra significativa de 48% do total de docentes, sendo dois docentes do sexo masculino e quatro do sexo feminino, dois do quadro efetivo da Universidade e quatro em regime de contrato temporário. Todos os docentes com mais de cinco anos de experiência no Ensino Superior.

Um dos aspectos de interesse deste estudo foi a formação inicial e continuada dos

docentes pesquisados do curso de Pedagogia e para uma melhor discussão dos resultados, os dados das entrevistas foram organizados em três grandes blocos. São eles:

- **Bloco 1:** Importância da formação continuada para a prática docente.
- **Bloco 2:** Concepções de avaliação, ensinar, aprender, aluno, professor universitário e aula universitária.
- **Bloco 3:** aspectos relacionados à prática pedagógica.

Ao serem indagados acerca da importância da formação continuada para a prática docente, todos os professores reconheceram ser esse o meio para a melhoria da qualidade de ensino e aprimoramento das práticas pedagógicas. Embora todos tenham reconhecido a sua importância, quatro dos professores entrevistados pontuaram que seus cursos de pós-graduação não oportunizou uma boa base para a docência, ficando o desenvolvimento desse aspecto à cargo da prática docente em outros níveis de ensino. Destes, um professor precisou recorrer, posteriormente, ao curso de especialização em Docência Universitária para aprimorar-se na área pedagógica, conforme este depoimento que *aprender sobre currículo, sobre a avaliação, sobre planejamento de ensino, sem dúvida eu não seria o professor que eu sou hoje*. (Entrev. 3, 2010).

Para muitos profissionais que não possuem formação inicial em cursos de licenciatura, como é o caso do entrevistado acima citado, os cursos como o de Docência Universitária, com disciplinas que contemplam o universo educacional, acabam por constituir-se na forma mais viável de suprir suas deficiências pedagógicas, o que conforme aponta Pimenta (2002, p. 108) demonstra ser

a única oportunidade de uma reflexão sistemática sobre a sala de aula, o papel docente, o ensinar e o aprender, o planejamento, a organização dos conteúdos curriculares, a metodologia, as técnicas de ensino, o processo avaliatório, o curso e a realidade social onde atuam.

Observando-se o que determina a legislação brasileira sobre a formação do docente para o exercício da docência no ensino superior, pode-se destacar a LBD, em seu Artigo 66, que afirma que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-à em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado ou doutorado”.

Assim, é relevante destacar que o citado artigo não enfatiza a importância da formação didático-pedagógica como requisito básico para exercer a docência. Isso porque, de acordo com Pimenta (2002, p.40) “essa lei não concebe a docência universitária como um processo de formação, mas sim como preparação para o magistério superior, que será realizada prioritariamente (não exclusivamente) em pós-graduação *stricto sensu*”.

A este respeito, o discurso de um professor sobre o curso de Mestrado concluído, expõe que *o mestrado contribuiu mais no âmbito científico, nas pesquisas, no campo empírico. Porém, no campo didático não contribuiu realmente em nada.* (Entrev. 4, 2010). Este relato expõe a fragilidade da formação pedagógica oferecida, ainda hoje, em muitos desses cursos. É bastante comum encontrarmos egressos desses cursos que afirmam não ter tido nenhuma formação para o exercício da docência, somente para a pesquisa.

Sobre este aspecto Masetto (2003, p.183) afirma que “o mestre e o doutor saem da pós-graduação com maior domínio em um aspecto do conhecimento e com a habilidade de pesquisa”. Mas, o domínio em apenas um dos aspectos não é formação adequada para o docente universitário.

O fato é que, na formação de professores, segundo Pimenta e Anastasiou (2002), é preciso considerar a importância dos saberes das áreas de conhecimento, dos saberes pedagógicos, dos saberes didáticos, dos saberes da experiência do sujeito professor. Portanto, conhecer como se dão, na prática esses saberes são essenciais para nortear a própria prática.

Neste sentido, faz-se necessário uma maior preocupação com a formação didático-pedagógica do docente universitário, nos diversos cursos de pós-graduação. Tendo em vista que, na maioria das vezes, a formação pedagógica nesses cursos fica restrita ao oferecimento de uma disciplina ou outra ligada à prática pedagógica, o que para muitos docentes se caracteriza como a única oportunidade de reflexão sobre a sala de aula, metodologias, planejamento, avaliação, organização curricular e a realidade social onde atuam.

Não se pretende aqui, menosprezar os cursos que oferecem apenas uma disciplina ou outra voltada para a docência, mas acima de tudo reforçar a ideia defendida por muitos estudiosos de que um projeto de formação pedagógica do docente universitário requer uma proposta bem mais ampla e sistematizada, pois é necessário que se invista na formação e no desenvolvimento profissional do professor, que exerce um papel importantíssimo no processo de mudança social. É preciso que essa preparação para o exercício da docência, como ressaltam Pimenta e Anastasiou (2002), ponha a par da problemática e da complexidade do ensinar e do formar no ensino superior, do formar profissionais, do formar pesquisadores, do formar professores.

Nesse bloco de questões buscou-se identificar as concepções do professor em relação aos elementos básicos que norteiam a docência tais como ensinar, aprender, aluno, conhecimento, avaliação, professor universitário e a aula universitária.

Sobre a concepção de quem é o aluno, os dados revelaram ser unânime a visão dos professores entrevistados de que a concepção de aluno tem mudado sistematicamente ao

longo da história educacional, *antes tínhamos uma condição atribuída ao discente de sujeito passivo ao conhecimento e hoje a noção que se tem de acadêmico é de co-partícipe do processo de construção do conhecimento.* (Entrev. 4, 2010).

Zabalza (2004, p.188) aponta uma das características e das condições básicas sobre o aluno universitário que “é justamente a de pessoa que está em um período de formação, isto é, de aprendizagem”, fato que ficou evidente nos relatos dos entrevistados.

O reconhecimento da mudança de concepção de alunos evidenciado nas entrevistas é confirmado pelo mesmo autor, anteriormente citado, quando destaca que “para os professores universitários, considerar esse aspecto é fundamental e, apesar do que poderia parecer, é algo extremamente novo”.

Sendo assim, conforme depoimento de outro professor *o aluno é o sujeito responsável pela construção do conhecimento, um sujeito que aprende, mas também ensina, pode ser ajudado pelo professor. É um ser humano com limites e possibilidades distintas.* (Entrev. 6, 2010).

Observando que os professores abordaram a existência de uma íntima relação entre aluno e a construção do conhecimento, estes foram indagados sobre o que seria, então, o conhecimento. Para Vasconcellos (2000, p.39),

conhecer é construir significados (“produto”), através do estabelecimento de relações (“processo”) no sujeito, entre as representações mentais (“matéria prima”) que visam dar conta das diferentes relações constituintes do objeto, ou das diferentes relações do objeto do conhecimento com outro (s).

Destaca-se que o relato, de quatro professores converge com o autor citado quando apontam que *o conhecimento é o resultado de como o sujeito processa as suas estruturas com o que tem e o novo. O conhecimento é processo, tem fluxo contínuo, não está pronto e acabado, é passível de reflexão, é amadurecido* (Entrev. 6, 2010) e “o aluno vai construir o conhecimento a partir do seu contato, de sua interação com a realidade”. (VASCONCELLOS, 2000, p. 63).

Com uma visão de conhecimento que diverge da apresentada anteriormente, estão dois professores, *conhecimento é tudo que foi produzido pela humanidade, que beneficiou a construção do mundo* (Entrev. 5, 2010) e *o conhecimento é exatamente tudo que está à nossa disposição e ao alcance do nosso interesse. São as ideias, são as teorias que estão à nossa disposição* (Entrev. 3, 2010).

Tais relatos demonstram a presença de uma concepção de conhecimento ainda

pautada no positivismo, quando o conhecimento é tido como algo pronto e acabado, não cabendo a ideia de construção ou reconstrução do mesmo a partir da reflexão. Fato que demonstra preocupação, no sentido de que a visão que possui de conhecimento influenciará, também, o modo com que o docente universitário estabelecerá relação com o ensinar, o aprender, a sua prática pedagógica e o ato de avaliar.

Pelo exposto Vasconcellos (2000, p. 45) ressalta que

O conhecimento não é “transferido” ou “depositado” pelo outro (conforme a concepção tradicional), nem é “inventado” pelo sujeito (concepção espontaneísta), mas sim construído pelo sujeito na sua relação com os outros e com o mundo. Isto significa que o conteúdo que o professor apresenta precisa ser trabalhado, refletido, reelaborado, pelo aluno, para se constituir em conhecimento dele.

Da mesma forma que “não existe docência sem discência” (Freire 1996, p. 21), não existe ensinar sem aprender e nem aprender sem ensinar, pois “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém”. (FREIRE, 1996, p. 21).

Sob esta ótica, teve-se também o interesse de conhecer a concepção de ensinar e de aprender dos professores pesquisados. Os dados revelaram que a maioria dos docentes associa o aprender a ideia de aquisição e construção de conhecimento, é atribuir significado a algo. Ilustra essa constatação, o depoimento de um entrevistado pontuando que aprender *é sinônimo de construção, de amadurecimento a partir da relação de aluno com o conhecimento. Aprender não é memorizar, nem repetir, é processo e necessita dos conhecimentos prévios* (Entrev. 6, 2010).

Sobre o ensinar, os dados mostram que maioria dos professores pesquisados comungam da perspectiva de Vasconcellos (2000, p.70) de que ensinar é “oferecer condições para a construção do conhecimento pelo próprio aluno.” Neste sentido, destaca o que apontaram alguns professores em seus depoimentos, como *ensinar não é transmitir, nem transferir conhecimentos. É criar possibilidades, criar caminhos para a construção do conhecimento* (Entrev. 6, 2010) e *ensinar é projetar/organizar situações para proporcionar a aprendizagem* (Entrev. 5, 2010).

Os discursos evidenciam uma ruptura com o paradigma tradicional, quando o ensinar era transmitir, transferir os conhecimentos acumulados por alguém que era o detentor do saber (professor) para alguém que não sabia (aluno). Assim, o aprender era apenas aceitar e conformar-se com o que já estava pronto.

No paradigma atual, o professor assume o papel de mediador do conhecimento, é ele

que deve criar situações e possibilidades favoráveis à aprendizagem do educando. Portanto, o centro do processo de ensino passa a ser o ser que aprende, ou seja, a aprendizagem tornou-se o centro.

Mesmo com as evidências de que, teoricamente, os professores estão conscientes dessa mudança com relação ao ensino e aprendizagem do velho paradigma, Zabalza (2004, p.123) aponta que na prática “poucos professores universitários assumem seu compromisso profissional como docente de fazer (propiciar, facilitar, acompanhar) com que os alunos aprendam. Eles não desejam assumir essa responsabilidade, nem se sentem preparados para fazê-lo”.

Desta forma, a prática demonstra uma maior preocupação com o ensino e não com a aprendizagem, conforme reforça o mesmo autor, anteriormente citado

assume-se que ser bom professor é saber ensinar bem: dominar os conteúdos e saber explicá-los claramente. Se os alunos aprendem ou não, depende de muitas outras variáveis (motivação, capacidade, tempo dedicado ao estudo, estratégias de aprendizagem) que ficam fora do controle dos docentes. (ZABALZA, 2004, p. 123)

Esta não é uma visão completa da docência, pois a responsabilidade pela aprendizagem não é somente dos alunos, mesmo estes sendo adultos. Não há como falar de ensino sem nos remetermos ao processo de aprendizagem. Ensinar, na perspectiva de Zabalza (2004, p.123) “é administrar o processo completo de ensino-aprendizagem”, levando-se em conta o contexto, os conteúdos específicos e as características particulares dos alunos.

Na busca pela superação da dicotomia entre ensino e aprendizagem, Pimenta e Anastasiou (2002, p. 205) apresentam o conceito de ensinagem que segundo as autoras “na ensinagem, a ação de ensinar é definida na relação com a ação de aprender, pois, para além da meta que revela a intencionalidade, o ensino desencadeia necessariamente a ação de aprender”.

O processo de ensinagem possibilita o desenvolvimento dialético de ensinar. Nesse processo compartilhado de trabalhar conhecimentos, no qual conteúdo, forma de ensinar e de aprender, assim como obter resultados estão mutuamente dependentes, e os sujeitos desfrutam em parceria o fazer.

Nesta perspectiva, os professores pesquisados destacaram, em sua maioria, que *ser professor universitário é exercer uma profissão de muita responsabilidade, pois a Universidade tem papel de transformação. Ele é o profissional responsável pela formação*

crítica (Entrev. 5, 2010).

Sobre esse profissional, Cunha (1998, p. 107) reforça que

professores universitários envolvidos com a inovação da universidade têm uma concepção de conhecimento que envolve flexibilidade e movimento, entendem o conhecimento como construção, incentivam a dúvida, valorizam o erro e trabalham com base nele. A provisoriidade, a multiplicidade e o momento permeiam o cotidiano.

Diante desta perspectiva, o professor universitário é aquele que cria situações para desenvolver o olhar crítico e o pensamento reflexivo. Portanto, em acordo com Giroux (1997, p. 161) a melhor “forma de repensar e reestruturar a natureza da atividade docente é encarar os professores como intelectuais transformadores”. É a reflexão constante sobre a prática que leva à transformação da ação docente, isto é, “é pensando, criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”, nas palavras de Freire (1996, p. 39).

Quando indagados sobre “como deve ser uma aula universitária”, destaca-se o depoimento de dois professores que se completam e representam a opinião da maioria dos entrevistados, *não difere das aulas dos outros níveis de ensino no que diz respeito ao rigor do planejamento e organização* (Entrev. 5, 2010) e *é uma aula com todos os seus componentes básicos: processo interativo, e dinâmico entre professor e aluno. Constituída dos seguintes elementos: planejamento, metodologia, relação professor/aluno, recursos didáticos, avaliação e auto-avaliação* (Entrev. 6, 2010).

Reforçando esta reflexão sobre a aula universitária, Cunha (1997, p. 80, 81) aponta que

é nela que, principalmente se traduzem as ambiguidades e os desafios do ensino superior. Nela é que se materializam os conflitos entre expectativas sociais e projeto de cada universidade, sonhos individuais e compromissos coletivos, transmissão e produção do conhecimento, ser e vir-a-ser.

Percebe-se, então a grande responsabilidade do docente quando do preparo de suas aulas. A prática reflexiva deve nortear suas ações para que as aulas sejam bem pensadas, organizadas e planejadas para que o momento do “fazer aula”, já em sala seja um momento de trocas e grande crescimento para os sujeitos envolvidos – professor e alunos. Nesta perspectiva ressalta-se que, mais importante que a denominação “aula” é o significado e as finalidades que se atribui ao encontro de professores e alunos e de alunos/alunos. “A centralidade não está na aula em si, mas no trabalho que se quer desenvolver, destacando-se sua intencionalidade e o que ela representa em termos de produção do conhecimento”. (Boas,

2005, p. 157)

Diante do exposto até aqui, quando questionados sobre “a sua postura frente o conhecimento em sala de aula”, todos os professores relataram que assumem a postura de mediador, sendo então, o conhecimento construído pelo aluno em parceria com o professor. Destaca-se o depoimento de dois professores, *eu acredito que uma postura mais de construção, até porque, para transmissão a gente tem que ser muito dono da razão, do saber* (Entrev. 1, 2010) e *postura de construção, o tempo todo, até da minha própria construção como professor* (Entrev. 6, 2010).

Nesta perspectiva, Masetto (2002, p. 48) destaca que “por mediação pedagógica entendemos a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador e incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem”.

Contudo, a mediação pedagógica destaca o papel de sujeito do aprendiz e o fortalece como responsável por atividades que lhe permitirá apresentar e alcançar seus objetivos.

Diante das abordagens feitas, teve-se também o intuito de conhecer a concepção de avaliação dos professores entrevistados, tendo em vista a estreita relação entre conhecer/mediar/ensinar/aprender/avaliar. Desta forma, os dados revelaram que a maioria dos docentes define a avaliação como sendo um processo pelo qual se diagnostica o processo de construção da aprendizagem. Um dos professores entende a avaliação como sendo “um mecanismo mensurador do conhecimento” (Entrev. 4, 2010), evidenciando uma concepção de avaliação classificatória.

Mesmo a maioria dos professores terem evidenciado uma concepção de avaliação processual, pesquisas apontam que na prática, a atividade avaliativa tem cumprido puramente o papel de verificar a aprendizagem. Segundo Luckesi (1999) a verificação da aprendizagem encerra-se com a obtenção do dado ou informação que se busca.

Observa-se, em acordo com Mendes (2005, p. 177) que no ensino superior “meramente verificamos a aprendizagem de nossos alunos, verificamos os acertos obtidos e não dedicamos quase nenhuma atenção aos erros”.

A partir dessa premissa, mudar a forma de avaliar implica repensar todo o processo pedagógico, para favorecer o desenvolvimento da avaliação formativa. Na concepção de Mendes (2005, p. 178), “avaliação formativa é toda prática de avaliação contínua que pretenda contribuir para melhorar as aprendizagens em curso, qualquer que seja o quadro e qualquer que seja a extensão concreta da diferenciação do ensino”.

Contudo, para que se construa a avaliação formativa, o trabalho docente não pode se

reduzir a uma mera verificação como produto final da aprendizagem. Ela precisa ser contínua e acontecer durante todo o processo de ensino-aprendizagem.

As práticas pedagógicas do docente em sala de aula se constituem em elementos integrantes e essenciais do trabalho pedagógico do professor universitário. A expressão “trabalho pedagógico”, segundo Boas (2005, p. 152) “refere-se ao trabalho concebido, executado e avaliado por professores e alunos”.

Contudo, um dos aspectos mais importantes a ser considerado neste estudo, diz respeito às práticas pedagógicas utilizadas pelos docentes do curso de Pedagogia, bem como as relações estabelecidas entre essas práticas, as concepções evidenciadas e os dados coletados quando da aplicação ao questionário aos discentes.

Sobre a concepção pedagógica que julgam prevalecer na sua prática, os professores foram unânimes em assumirem que suas práticas pedagógicas estão pautadas na concepção dialética. Na metodologia dialética existe uma ação interativa, onde há a interação constante entre professor, aluno, objeto e realidade. Nessa perspectiva de trabalho, como aponta Vasconcellos (2000, p. 70)

o professor passa a ser mediador da relação educando – objeto de conhecimento – realidade, ajudando-o a construir a reflexão, pela organização de atividades, pela interação; os conceitos não devem ser dados prontos; podem ser construídos pelos alunos, propiciando que caminhem para a autonomia.

Essa concepção implica uma mudança de paradigma pedagógico, no tocante ao trabalho docente e ao sistema educacional. Nesse sentido destaca-se o depoimento de um entrevistado que reforça essa reflexão ao relatar que *acredito que mais a concepção dialética, embora vejo que não tem como fugir totalmente do tradicional, até porque a própria burocracia do sistema nos obriga. Eu acho que não tem profissional da educação que se paute em apenas uma concepção.* (Entrev. 1, 2010).

Na mudança da metodologia tradicional para a metodologia dialética, observa-se que um fator que merece destaque é no que diz respeito à relação professor/aluno. Na primeira metodologia essa relação é pautada no autoritarismo, onde o professor é o único detentor do saber, quem sempre corrige, avalia e julga e os alunos, seres passivos que a tudo obedecem, sem questionar. Não se caracteriza por uma relação dialógica. Na segunda metodologia, a relação professor/aluno precisa estar pautada no diálogo, respeito mútuo, nas relações de justiça e sociedade, é necessário que o professor saia da posição autoritária e tenha a coragem

de submeter-se ao olhar crítico de quem está diretamente sendo alvo de sua atuação – o aluno.

Reforçando a reflexão, Freire (1996, p. 141) ressalta que

não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade.

Em consonância a essa abordagem, quando indagados sobre “como é estabelecida a sua relação com os alunos”, todos os docentes pesquisados destacaram que a relação com seus alunos é estabelecida de forma democrática. Democrática no sentido de enxergar o aluno como o ser humano que ele é, reconhecendo-o e valorizando-o em todas as dimensões que o constitui: física, moral, intelectual e psicológica. Um ser humano complexo e cheio de possibilidades e dificuldades assim como é o professor.

Embora assumindo uma relação estabelecida na democracia, vale ressaltar o depoimento de um dos professores quando aponta que *acredito que o professor 100% democrático acaba sendo até mesmo ridicularizado pela discência, uma vez que o próprio sistema educacional é rígido, inflexível, caracterizado por notas, caracterizado por obrigatoriedade de frequência e isso tem que fazer parte da prática profissional do professor.* (Entrev. 4. 2010)

Sendo assim, o professor se vê em meio a duas situações: “cobrar” e ao mesmo tempo estabelecer uma relação amigável com seu aluno. Então, o entrevistado conclui destacando que *o professor não pode abrir mão de avaliações, de frequência e ao mesmo tempo, a troca com alunos tem que ser uma troca mais próxima, de quebrar o velho hábito dos degraus que acabam existindo entre discente e docente. Não pode abrir Mao do ato de uma seriedade na “cobrança” do conhecimento. A discência, no geral tem que corresponder a um plano estabelecido, mas isso não pode também, fazer do professor um ditador, um inflexível.* (Entrev. 4, 2010)

Tal depoimento nos faz refletir que, mesmo diante das exigências próprias do sistema educacional, muitas delas com ranços de uma concepção puramente tradicional, a postura do docente, no seu fazer pedagógico, deve procurar ao máximo estar pautada na concepção dialética, defendida por Vasconcellos (2000) e a relação professor/aluno estabelecida de forma democrática tão abordada por Freire (1996) e outros tantos estudiosos.

Quanto ao tipo de aula que utilizam com mais frequência os professores foram unânimes e destacaram que mais utilizam as aulas expositivas – participativas, embora

demonstrarem uma grande preocupação com a diversificação das aulas, tendo em vista que se trata de um curso formador de professores e sendo assim, *nós formadores de formadores temos que oferecer todos os subsídios necessários para uma boa aula, oferecer diversidades aulísticas para essa clientela que vai trabalhar em sala de aula.* (Entrev. 4, 2010).

Com relação aos recursos didáticos utilizados com maior frequência pelos docentes, foram apontados TVs, vídeos, computadores, textos, filmes e o mais citado: o data-show.

Sobre o uso do data-show, que é um recurso tecnológico, destaca-se o depoimento de um professor dizendo que *o data-show é uma benção do ponto de vista da aula expositiva por possibilitar uma dinâmica maior, dá possibilidade de trazer mais concretamente as ideias, principalmente utilizando imagens, às vezes algum vídeo com imagens em movimento.* (Entrev. 3, 2010).

Fundamentados por Moran (2000, p.12) destaca-se que “sem dúvida as tecnologias nos permitem ampliar o conceito de aula, de espaço e tempo, de comunicação audiovisual (...)”. Entretanto, o mesmo autor alerta para os cuidados quanto ao uso das tecnologias

mas se ensinar dependesse só de tecnologias já teríamos achado a melhores soluções há muito tempo. Elas são importantes, mas não resolvem as questões de fundo. Ensinar e aprender são os desafios maiores que enfrentamos em todas as épocas e particularmente agora em que estamos pressionados pela transição do modelo de gestão industrial para o da informação e do conhecimento. (MORAN, 2000, p.12)

No que se referem aos instrumentos que o professor costuma usar em sua prática avaliativa, os dados revelaram que os docentes costumam variar na utilização dos instrumentos sendo mais frequentes os trabalhos individuais, como textos dissertativos, resenhas, análises de filmes e trabalhos em grupos, como apresentação de seminários, rodadas de experiência, debates e técnicas variadas como o GVGO e Phillips 66.

Foi unânime o discurso dos professores em assumir que utilizam os mais variados instrumentos de avaliação, menos as tradicionais provas. Sobre uma questão cabe-nos refletir: Será que os resultados obtidos através dos mais variados instrumentos estão sendo pontuados aos discentes para serem ponto de partida das reflexões, que visam à elucidação das dificuldades e sucessos de discentes e docentes e proporcionam melhorias no processo de ensinagem? Ou estão tendo um fim em si mesmo, se tornando meios unicamente para mensurar, verificar e não para formar?

Quando indagados sobre “quais os elementos que julgam essenciais e os que julgam restrições à prática docente”, foram obtidas respostas variadas e os discursos mais comumente

evidenciados foram:

- **Elementos Essenciais**

Estar sempre se aprimorando, o diálogo, o estudo e a pesquisa, valorizar os conhecimentos prévios do aluno, ter compromisso com o que se propõe a fazer, ter boa metodologia, planejar as aulas, capacitação contínua, repensar as concepções – refletir a ação na ação, ter autonomia, manter uma relação dialética e dialógica com os alunos.

- **Restrições**

Negar a opinião do aluno, não ter conhecimento do que se propõe a ensinar, a falta de planejamento, a falta de ética com discentes e entre colegas, não ter conhecimento de todo o curso: ementas, propostas, que profissional formar, pensar que é o único detentor do saber, desconsiderar a bagagem cultural do aluno, achar que a relação é unilateral.

Em consonância com as reflexões aqui tecidas, Moran (2000, p.32) ressalta que

não se trata de dar receitas, porque as situações são muito diversificadas. É importante que cada docente encontre sua maneira de sentir-se bem, comunicar-se bem, ensinar bem, ajudar os alunos a aprender melhor. É importante diversificar as formas de dar aula, realizar atividades, de avaliar.

O certo é que o professor precisa ser reflexivo, ou seja, pensar no que faz, ser comprometido com a profissão e ser autônomo, capaz de tomar decisões e ter opiniões. E, com essas atitudes, formar também, um ser humano – profissional autônomo crítico, participativo e que seja capaz de, com o seu trabalho, transformar para melhor a realidade em que vai atuar.

5 Do questionário aplicado aos discentes

Tendo em vista a necessidade de responder às questões da pesquisa e alcançar assim o objetivo do estudo, a aplicação do questionário aos discentes buscou dados referentes às concepções que os alunos têm de seus professores e práticas pedagógicas desenvolvidas por eles em sala de aula.

O questionário teve natureza impessoal, sendo que os alunos não precisaram se identificar, o que pôde garantir maior espontaneidade nas respostas. Foram analisados 27 (vinte e sete) questionários respondidos pelos alunos do 1º ao 4º Ano do curso de Pedagogia, sendo 7 questionários do 1º Ano, 7 do 2º Ano, 6 do 3º Ano e 7 do 4º Ano.

Para a análise dos dados coletados, procurou-se organizar as questões do

questionário em quatro blocos de estudo. No primeiro bloco são relacionados às questões referentes às concepções dos alunos de professor universitário, aula universitária, bom professor e avaliação. O segundo bloco contempla as questões em que os alunos analisam o papel do professor universitário. No terceiro bloco, as questões são referentes à relação professor – aluno. E no quarto e último bloco as questões dizem respeito à metodologia e práticas pedagógicas utilizadas pelos docentes em sala de aula.

Quando questionados sobre a concepção de bom professor, pode-se observar e organizar as respostas levando-se em conta quatro grandes eixos temáticos, que dizem a respeito à: 1) aspectos pessoais do professor; 2) domínio de conteúdo; 3) estratégia de ensino; 4) relações interpessoais.

Levando-se em conta os eixos temáticos, apresentam-se alguns depoimentos que exemplificam como deveria ser o bom professor, na visão dos alunos das turmas pesquisadas.

- **Eixo 1: Aspectos pessoais do professor**

É aquele que é curioso, motivador (1º Ano), É responsável em tudo que faz, criativo e tem clareza ao ministrar as aulas (2º Ano), Um professor educado, inteligente e dedicado (3º Ano), É aquele que inova suas aulas e tem respeito pelos seus alunos (4º Ano).

- **Eixo 2: Domínio do conteúdo**

Busca conceitos amplos e instigantes para a aprendizagem do aluno (1º Ano), É aquele que além de passar o conteúdo, tira as dúvidas dos alunos (2º Ano), Media o conhecimento, fazendo com que seus alunos formem-se críticos e reflexivos (3º Ano), Prepara a aula com a perspectiva de construir o conhecimento (4º Ano).

- **Eixo 3: Estratégias de Ensino**

Um professor que não faça de seus alunos um “banco”, onde só se deposita (1º Ano), É o que demonstra preparo e habilidade para conduzir as aulas (2º Ano), É aquele que faz a diferença com aulas ricas que nos faça pensar, expor, criar, acreditar e confiar no ensinamento dado (3º Ano), Prepara a aula utilizando metodologias variadas e incentiva a pesquisa (4º Ano).

- **Eixo 4: Relações Interpessoais**

Deixa o aluno expor suas opiniões, tem respeito pelo saber dos educandos (1º Ano), É aquele que permite ao aluno expressar o que pensa, que cede espaço para expor suas dúvidas e opiniões (2º Ano), Conseguir guiar seus alunos na construção do conhecimento de forma sábia e amigável (3º Ano), Respeita a bagagem cultural dos seus alunos (4º Ano).

Os relatos evidenciados sobre o bom professor estão de acordo com Cunha (1989, p.72) quando aponta que “para os nossos alunos atuais, o BOM PROFESSOR é aquele que domina o conteúdo, escolhe formas adequadas de apresentar a matéria e tem bom relacionamento com o grupo”.

Entretanto, vale ressaltar um aspecto muito significativo e revelado por alguns alunos, que se refere com a maneira como o professor se relaciona com a sua profissão. Apontaram como característica de um bom professor o gosto que demonstra ter pela profissão e a valorização que dispensa à mesma.

É importante salientar que dos seis professores pesquisados para este trabalho, cinco foram apontados como exemplos de bom professor pelos alunos da turma em que lecionam, inclusive pelos ex-alunos.

Com a perspectiva de captar como o aluno observa que o conhecimento é trabalhado em sala de aula, foram apresentadas a eles duas alternativas, dentre as quais deveriam escolher a que mais se aproximasse da sua opinião.

Os dados apontaram que 24 alunos, observam que o conhecimento trabalhado em sala de aula conforme perspectiva dialética abordada por Vasconcellos (2000, p. 34), “tem um sentido que possibilita o compreender, o usufruir ou o transformar a realidade, 2 alunos entendem que o conhecimento tem um fim em si mesmo, ou seja, não se relaciona, não critica e não transforma a realidade, numa visão bem tradicional da educação, apenas 1 aluno entendeu que nenhuma das duas alternativas estava de acordo com a sua opinião. Apesar de não ter escolhido nenhuma das alternativas, vale ressaltar a justificativa feita pelo aluno 23 do 4º Ano, *não escolhi nenhuma das alternativas por observar que não há realização de pesquisa que ajude na transformação da realidade.*

Optou-se também nesse trabalho, por conhecer a concepção que os alunos possuem sobre avaliação. Os dados revelaram que a maioria dos alunos define avaliação como sendo um instrumento para verificar o desempenho do aluno por meio de situações previamente estruturadas, demonstrando a visão de avaliação classificatória, conforme pode ser constatado nos depoimentos, *é uma maneira de medir o grau de conhecimento dos alunos.* (ALUNO 11, 2º Ano) e *uma forma através da qual o professor mede os conhecimentos dos alunos.* (ALUNO 14, 2º Ano).

Os relatos demonstram que os alunos têm, ainda, uma visão extremamente tradicional da avaliação, onde se avalia puramente com a intenção de classificar, punir e excluir. A prática não é vista como aliada tanto para professores quanto para alunos. Um aluno pesquisado definiu avaliação como sendo *um mal necessário* (Aluno1, 1º Ano),

demonstrando uma falta de perspectiva de mudança quanto à forma com que a avaliação é tratada no meio acadêmico.

Observa-se que a avaliação como processo contínuo, formativo e vista como possibilidade de construção conjunta de professores e aluno até apareceu numa minoria dos discursos, demonstrando uma falta de conexão entre teoria e prática. Muito se sabe teoricamente, mas na prática não é vivenciada e por consequência não é transformada.

Tal fato é reforçado por Boas (2005, p.149) quando aponta que mesmo diante de tantas mudanças ocorridas no processo educacional, principalmente nos processos avaliativos

não é comum observação da produção do aluno durante o semestre, analisando o seu progresso, isto é, não se analisa como o aluno iniciou as atividades, como as desenvolveu e como as concluiu. O que geralmente ocorre é algo como colocar todos os alunos dentro de uma mesma caixa, sacudi-la para misturá-los e dela retirá-los um a um para compará-los com critérios comuns.

Observa-se que não há o hábito de retornar os trabalhos e atividades executados pelos alunos a eles e proceder em conjunto – professor e aluno – as apreciações, a evidência das dificuldades e sucessos de ambos e estabelecimento de metas visando a melhoria no processo. Geralmente os trabalhos e atividades são executados, entregues aos professores que os corrige, anotam as notas e os devolve aos alunos e as conversas/observações feitas giram em torno penas dos números e/ou palavras sobre o que foi realizado. O empenho colocado por cada um e o quanto cada um produziu nem sempre são considerados.

Desta forma, ressalta-se que a avaliação deixa de cumprir a importante função de identificar e analisar o que foi aprendido e como foi ensinado, para que se proceda à reorganização do trabalho do professor e do aluno, em conjunto. Não se avalia apenas o trabalho do aluno, mas, sobretudo o do professor.

Nesta perspectiva, salienta-se que apenas um aluno abordou a avaliação como sendo também necessária à prática docente, mesmo a sua definição de avaliação tendo sido de avaliação classificatória. O depoimento conta que *a avaliação é um instrumento usado de forma a medir o aprendizado dos alunos, bem como a reflexão do professor para melhorias necessárias para o alcance de melhores resultados (aprendizado)*. (Aluno 25, 4º Ano).

Sob essa ótica, o que se propõe é a avaliação formativa, que na proposta de Boas (2005, p. 166)

visa a promover a aprendizagem do aluno e do professor e ao desenvolvimento da instituição/curso; estas duas últimas dimensões são

necessárias para que se dê a aprendizagem do aluno. Avalia-se, então, não somente o desempenho do aluno, mas o trabalho pedagógico da turma/disciplina e a atuação do professor.

O trabalho pedagógico, nesse sentido, visa formar para a cidadania crítica e não para a classificação e para a competição.

Quando perguntados sobre a concepção de como deve ser a aula universitária e o professor universitário, os discursos mais comumente evidenciados foram:

- **Sobre a aula universitária**

Devem ser aulas dinâmicas, dialogadas, com participação ativa dos sujeitos, com atividades diversificadas e centradas no aluno, pautadas na discussão de ideias, na criticidade e na interação e, sobretudo, bem planejada e organizada.

- **Sobre o professor universitário**

Deve ser um mediador no processo de construção do conhecimento, sempre se preocupando como seu aluno aprende e respeitando a forma de aprender de cada um. Deve ter a capacidade de rever constantemente a sua prática, gostar do que faz e acima de tudo ter compromisso com a formação do futuro profissional da educação.

Ao se relacionar a concepção de aula universitária e de professor universitário do aluno, os dados mostram uma conexão com a concepção dos professores entrevistados.

Com a perspectiva de conhecer a opinião dos alunos sobre como observa ser a postura do professor frente o conhecimento, foram apresentadas duas alternativas para que escolhessem a que mais se aproximasse de sua opinião. Na primeira alternativa, a postura do professor é de transmissão: se preocupa mais com o “como ensinar” e, na segunda alternativa, o professor com a postura de construção: se preocupa mais com o “como o aluno aprende”.

Neste sentido, os dados revelaram que 6 alunos (maioria) do 1º Ano e 7 alunos (unanimidade) do 2º Ano entendem, que a postura do professor frente o conhecimento é de construção e valorizam mais o como o aluno aprende (visão dialética da educação); 4 alunos (maioria) do 4º Ano entendem que a postura dos docentes é de transmissão e valorizam mais o como ensinar (visão tradicional da educação); e dos alunos do 3º Ano, as opiniões se mostraram divididas: 3 alunos entendem que a postura docente é de transmissão e 3 alunos entendem que é de construção.

A opinião da maioria dos alunos pesquisados está de acordo com Vasconcellos (2000, p. 36) quando defende que “a ação pedagógica a ser desenvolvida depende fundamentalmente do modo de ser da aprendizagem do aluno, demonstrando que a postura

do educador, na concepção dialética de educação, é de construção”. Mais importante que o programa a cumprir é a prática social que desenvolve.

Sendo assim, quando questionados sobre como avaliam o papel dos professores do curso em sala de aula, 18 alunos avaliaram como sendo o papel do mediador entre o conhecimento, o aluno e a realidade; 7 alunos observaram ser o papel de transmissor da cultura acumulada e apenas 2 alunos entendem que o papel do professor é o papel de estimulador e facilitador da aprendizagem do aluno.

Vasconcellos (2000, p. 35) mais uma vez reforça que o papel do professor “é ajudar os alunos a entenderem a realidade, é ajudar a mediação aluno – conhecimento – realidade”, portanto o professor cumpre o papel de mediador na construção do conhecimento.

Ao relacionar a visão do aluno quanto à postura frente o conhecimento, papel do professor em sala de aula e a visão do professor sobre a sua postura frente o conhecimento, nota-se que os dados estão em interconexão, pois ambos apontaram que o docente demonstra uma postura de construção frente ao conhecimento, tendo o professor o papel de mediador no processo de aprendizagem.

Ao questionamento sobre como observa ser estabelecida a relação professor-aluno em sala de aula, os alunos, em sua maioria, (21 alunos) assumiram que a relação estabelecida é bem democrática, conforme destacou em sua justificativa, *na Universidade, a relação professor-aluno é democrática, uma vez que o professor busca a opinião dos alunos como um todo, para estabelecer a realização das atividades em sala de aula. O professor elabora um plano de aula e, no entanto, abre um leque de opções para colocar este plano em prática, com relação às metodologias e formas de avaliação.* (Aluno 14, 2º Ano).

Nesta perspectiva, Masetto (2003, p. 48) aponta que

A interação professor-aluno, tanto individualmente quanto com o grupo, se destaca como fundamental no progresso de aprendizagem e se manifesta na atitude de *mediação pedagógica* por parte do professor, na atitude de *parceria e co-responsabilidade* pelo processo de aprendizagem entre aluno e professor e na aceitação de uma relação entre adultos assumida por professor e aluno.

É importante destacar que toda relação que se estabelece com o outro é permeada de valores humanos de ambas as partes e a relação professor-aluno na universidade não se difere.

Sendo a educação um ato coletivo é, portanto, permeada de relações de trocas que precisam ser muito bem estabelecidas e os valores humanos essenciais para a formação de todos os envolvidos no processo, sobretudo para os alunos. É por meio dos valores humanos

que se formam cidadãos conscientes e comprometidos com a transformação, pois respeito e solidariedade são os pilares da sociedade e é no trabalho com esses outros valores humanos que o professor universitário deve se preocupar ao formar seus alunos para a vida.

Os dados evidenciados sobre a visão dos alunos na questão referente à relação estabelecida entre alunos e professores, demonstram estarem conectados com a abordagem dos professores entrevistados sobre esta mesma questão.

Indagados sobre o tipo de aula mais comumente observado nas disciplinas do curso, os alunos do 1º Ano, apontaram as discussões e debates como sendo o tipo mais observado. Os alunos do 2º Ano e 3º Ano apontaram as aulas expositivas. E no 4º Ano o tipo de aula mais observado a expositiva - participativa. Observou-se, no entanto que, as aulas com desenvolvimento de projetos e aulas práticas ocuparam as duas últimas colocações, numa sequência de sete alternativas de escolha disponibilizadas aos alunos. As evidências mostram que apenas os dados do 4º Ano demonstram estarem de acordo com a abordagem feita pelos professores quando questionados sobre o tipo de aula que utiliza com mais frequência. Um fato que demonstrou preocupação foi com relação à escolha da aula expositiva feita pelos alunos do 2º e 3º Ano. Demonstra uma falta de conexão com o depoimento dos professores no que se refere ao tipo de aula utilizado, papel docente e, ao mesmo tempo os dados estão em conexão com a concepção tradicional de avaliação evidenciada pelos alunos, pois as aulas ainda demonstram possuir muito da concepção tradicional.

Quando perguntados sobre se o professor costuma usar com frequência algum recurso didático, a maioria dos alunos apontaram que sim, os professores utilizam recursos didáticos com frequência. E quando perguntados sobre qual o recurso utilizado, foi quase unânime as opiniões quanto a utilização do Data-show e slides. Sobre sua utilização, vale ressaltar a crítica feita por um aluno do 3º Ano quando reconhece ser o data-show o recurso mais utilizado e, *seu uso na maioria das vezes tem se tornado um aliado das aulas expositivas tradicionais, com leituras intermináveis e cansativas de seus slides.* (Aluno 15, 3º Ano).

Sobre a utilização dos recursos didáticos, outro depoimento merece destaque, que *às vezes o professor utiliza, mas não são muitos. Geralmente a aula é expositiva mesmo, cansativa. Há professores que não fazem nada de “diferente” e quando vamos apresentar trabalhos exigem que usemos muitos recursos didáticos.* (Aluno 20, 3º Ano).

O mesmo descontentamento pelas aulas expositivas já foi evidenciado, nos dados apresentados pelos alunos do 3º Ano, no que se refere ao tipo de aula mais comumente observado.

Quando indagados sobre quais os instrumentos de avaliação o professor utiliza com

maior frequência, foram apresentadas aos alunos cinco alternativas, sendo que eles poderiam escolher mais de uma, segundo o grau de frequência nas avaliações.

Os dados revelaram que, numa escala de maior para menor frequência, 26 alunos apontaram o seminário como o instrumento de avaliação utilizado com maior frequência, 23 alunos apontaram os trabalhos em grupo e ainda ressaltaram que alguns deles sem qualidade, 12 alunos apontaram a prova discursiva, 11 alunos escolheram a prova objetiva e a prova oral foi apontada por apenas um aluno.

Sobre qual visão de educação demonstra estar pautada as metodologias utilizadas pelos professores do curso, observa-se que 18 alunos entendem que as metodologias encontram-se pautadas na concepção dialética, onde o professor oferece condições para a construção do conhecimento pelo próprio aluno e 9 alunos dos quais 4 são do 3º Ano apontaram que as metodologias se pautam na concepção tradicional, com metodologia expositiva onde a atividade é centrada no professor.

O fato de a maioria dos alunos terem demonstrado preferência pela concepção dialética, mostra estar de acordo com a visão dos professores entrevistados, quando questionados sobre qual a concepção que prevalece na sua prática.

Com a perspectiva de conhecer a opinião dos alunos sobre alguns aspectos que julgam estar de acordo com a prática de seus docentes, foram oferecidas sete alternativas de múltipla escolha. Com os dados coletados, os aspectos foram enumerados segundo preferências dos alunos do 1º Ao 4º Ano. Ficando os dados enumerados na seguinte ordem:

- Busca motivar o interesse à aprendizagem e a participação dos alunos nas aulas sendo apontado por 19 alunos;
- Demonstra respeito às diferenças, apontado por 18 alunos;
- Estimula a criticidade dos alunos, apontado por 17 alunos;
- Demonstra gosto pelo que faz, apontado por 13 alunos;
- Planeja e prepara bem as aulas, apontado por 11 alunos;
- Considera a bagagem cultural e leitura de mundo que o aluno traz, apontado por 10 alunos.
- Utiliza o tempo de aula de forma produtiva, apontado por 8 alunos.

Finalizando este bloco de reflexão, ao serem questionados sobre as características inadmissíveis ao exercício docente, foi recorrente entre os acadêmicos a questão do despreparo das aulas, a falta de compromisso com a profissão, falta de domínio com o conteúdo, transferência de seu papel para os alunos, demonstrar falta de amor pelo que faz.

Levando-se em consideração as reflexões pontuadas neste trabalho, destaca-se mais uma vez que o professor é o grande responsável pelo processo de transformação da realidade.

6 Considerações finais

O presente trabalho buscou suscitar reflexões acerca da docência na universidade e a importância da formação desses docentes para o fazer pedagógico em sala de aula.

Nesse sentido, optou-se por analisar os discursos tanto dos professores quanto dos alunos do curso de Pedagogia da UEG – UnU Inhumas, cujos dados obtidos corroboram e legitimam as reflexões tecidas pelos sujeitos da pesquisa e reforçam que a docência configura numa atividade de suma importância para a construção de sujeito crítico e responsável.

Diante de todo o exposto, fica evidente o quanto é relevante que se invista na formação pedagógica para o profissional que pretende atuar na docência universitária ou mesmo aqueles que já atuam e que a formação pedagógica se constitui uma lacuna para o exercício da docência, seja o profissional oriundo de um curso de licenciatura ou de bacharelado.

As reflexões presentes sinalizam para a ação pedagógica como eixo norteador da educação cidadã e emancipatória, que priorize o ser, respeitado nas suas diferenças e liberdade de expressão, a fim de garantir a formação de um sujeito crítico, autônomo participativo, justo, consciente e responsável por modificar, com o seu trabalho, a sociedade em que irá atuar.

Nesta perspectiva, ressalta-se que a formação continuada deve nortear a vida do profissional docente do ensino superior e deve ser encarada como requisito importante para a melhoria do trabalho pedagógico, sobretudo do processo de aprendizagem.

Contudo, a formação do docente deve constituir-se, também, projeto da Universidade, visando à formação pedagógica de seus docentes, fato que não pode ser constatado quando da análise documental do curso de Pedagogia, da Unidade Universitária em estudo ao não prever a oportunização de formação continuada entre os pares.

É certo que a prática pedagógica estará sempre num processo contínuo pela busca da construção do saber, pois o docente e aí também inclui o universitário, nunca se constituirá um profissional totalmente pronto e acabado, ainda que tenha uma sólida formação acadêmica e pedagógica. Pelo contrário, a formação pedagógica e a ação educativa são processos e como tal, há sempre um por vir, que precisa ser pensado, repensado, melhorado e transformado.

Desta forma, o docente precisa assumir postura de constante reflexão sobre a sua

prática, que deve calcar-se na dialética para propor a construção do conhecimento através da mediação pedagógica, contribuindo assim, para uma prática docente de qualidade no ensino superior.

Sendo assim, conclui-se que mais que um profissional com habilidade em uma área específica, e independente de qual tenha sido sua formação acadêmica, o docente do ensino superior é um profissional da educação e para os exercícios da docência necessita também dos saberes pedagógicos, pois somente com a união dos conhecimentos específicos da área com os conhecimentos pedagógicos, é que constitui uma prática eficaz capaz de formar profissionais e cidadãos críticos e conscientes.

Acredita-se, que a docência do ensino superior necessita, portanto de docentes que sejam líderes e intelectuais transformadores com visão de futuro condizente não só com o momento atual, mas principalmente com as novas concepções educacionais.

Referências Bibliográficas

BOAS, Benigna Maria de Freitas Villas. Práticas avaliativas no contexto do trabalho pedagógico universitário: formação da cidadania crítica. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro, NAVES, Marisa Lamônaco de Paula(Orgs.). **Currículo e Avaliação na Educação Superior**. Araraquara- SP: Junqueira e Marin, 2005, p. 149-173.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 16 ed. Campinas – SP: Papirus, 2004.

_____. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara – SP: JM Editora, 1998.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 39 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

HENGEMÜHLE, Adelar. **Formação de professores: da função de ensinar ao resgate da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências e profissão docente**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LUCKESI, Cipriano. **Fazer Universidade: uma proposta metodológica**. 2 ed. São Paulo:

Cortez, 2000.

_____. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 6 ed. São Paulo: EPU, 2001.

MASETTO, Marcos Tarcísio (Org.). **Docência na Universidade**. Campinas – SP: Papyrus, 1998.

_____. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MENDES, Olenir Maria. Avaliação formativa no ensino superior: reflexões e alternativas possíveis. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro, NAVES, Marisa Lamônaco de Paula(Orgs.). **Currículo e Avaliação na Educação Superior**. Araraquara- SP: Junqueira e Marin, 2005, p. 175-197.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido e ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4 ed. Petrópolis – RJ : Vozes : 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção dialética- libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo: Libertad, 1995.

_____. **Construção do conhecimento em sala de aula**. 11 ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VASCONCELOS, Maria Lucia M. Carvalho. **A formação do Professor do Ensino Superior**. 2 ed. Atual. São Paulo: Pioneira, 2000.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1995.

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